



Katholische Hochschule
für Sozialwesen Berlin

Staatlich anerkannte Fachhochschule für Sozialwesen
Catholic University of Applied Sciences

SSP-FL

StudienSchwerpunkt Familien- und Lebensformenbezogene Soziale Arbeit

- Systemische und integrative Arbeit mit Familien, Kindern und Bezugspersonen

Reader

Wintersemester 2017-2018 / Sommersemester 2018

Prof. Dr. Sylvia Kroll
Dipl. Soz.arb. Christian Freisen
MA Doreen Schrötter

Inhaltsverzeichnis

1. Kapitel	Einleitung <i>Sylvia Kroll</i>	4
2. Kapitel	Familie heute – Bildassoziationen der Studierenden zu Beginn des Semesters <i>Sylvia Kroll / Studierende</i>	7
3. Kapitel	FL-Themen: Eine Vielfalt im Seminar Beiträge und Praxisprojekte der Studierenden	17
	Biographiearbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe <i>Lisa Folgert, Antonia Funk, Maria-Teresa Krause</i>	
	• Beitrag	17
	• Praxisprojekt	27
	Kinder als Zeugen von häuslicher Gewalt und die damit verbundenen Auswirkungen auf ihre Entwicklung <i>Sandra Franken, Nathalie Neuber, Daniela Strehlke</i>	
	• Beitrag	30
	• Praxisprojekt	40
	Kinder mit psychisch kranken Eltern <i>Marie Effing, Karmen Höllrigl, Jana Müller</i>	
	• Beitrag	43
	• Praxisprojekt	55
	Kinder von Trennungs- und Scheidungseltern <i>Anna Blank, Kirsten Kattenbusch, Annika Zentner</i>	
	• Beitrag	60
	• Praxisprojekt	72
	Habitus des Professionellen in der Sozialen Arbeit am Beispiel RSD <i>Rebekka Sitzler, Ingmar Schönfelder, Isabell Zien</i>	
	• Beitrag und Praxisprojekt	76
	Sucht im Jugendalter <i>Amely Kurtz, Johanna Weber, Maike Werner</i>	
	• Beitrag und Praxisprojekt	88
	Schulabsentismus in Berlin <i>Pauline Frank, Maren Fritsche, Laura Paulus</i>	
	• Beitrag	106
	• Praxisprojekt	117

	• Präventionsbogen	119
	Was hat Studierende motiviert, sich für den Studiengang Soziale Arbeit zu entscheiden? <i>Marc Grabiak, Martin Kreutzmann, Jonas Podschun</i>	120
	• Beitrag und Praxisprojekt	
4. Kapitel	Wissensbausteine I: Ausgewählte Fach-Impulse Beiträge der Lehrenden	132
	Hinführung: Professionelle Familienbezogene Soziale Arbeit <i>Sylvia Kroll</i>	132
	Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in den Hilfen zur Erziehung <i>Christian Freisen</i>	134
	Über die Notwendigkeit der Entwicklung qualitätssichernder Maßnahmen für die Betreuungsarbeit durch gesetzliche Regelungen <i>Doreen Schrötter</i>	141
	Strukturmodell professionellen Handelns - am Beispiel der Hilfen zur Erziehung – <i>Sylvia Kroll</i>	145
5. Kapitel	Ausblick <i>Christian Freisen / Sylvia Kroll / Doreen Schrötter</i>	149

1. Kapitel: Einleitung

Sylvia Kroll

Der Studienschwerpunkt „Familien- und Lebensformbezogene Soziale Arbeit“ (SSP-FL) an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) ist ein über zwei Semester gestaltetes Lehr-/Lernmodul mit dem Ziel, in einem studentischen und lehrenden Lehr- und Lernsetting das selbstgesteuerte Verstehen und Anwenden einer theorie- und praxisgeleiteten, prozessorientierten und reflektierten Sozialen Arbeit im breiten Arbeitsspektrum professioneller Familienbezogener Sozialer Arbeit zu ermöglichen.

Der vorliegende Reader - inzwischen der siebzehnte SSP-FL Reader - ist das Ergebnis dieses einjährigen Zusammenseins in Verantwortung der Lehrenden Prof. Dr. Sylvia Kroll und den zwei Lehrenden aus der Praxis Christian Freisen (Dipl. Soz Arb.) und Doreen Schrötter (MA).

Fokus der Sozialen Arbeit im Feld der Familienbezogenen Sozialen Arbeit ist der einzelne Mensch in seinen Bezügen zu seiner Familie oder eine ganze Familie oder aber auch ein Kind / Jugendlicher oder eine erwachsene Frau/ ein erwachsener Mann, der/die in einer außerfamiliären Lebensform seinen/ihren Lebensmittelpunkt hat. Zentrales Moment all dieser Sichtweisen auf die Lage eines Menschen ist die Frage: welche Rolle und welche Bedeutung hat Familie und welche Funktionen erfüllt Familie für den Einzelnen. Wie kann Familie durch professionelle Familienbezogene Soziale Arbeit in ihren Strukturen und Krisen Unterstützung erfahren.

Der unserem Schwerpunkt zugrunde gelegte Familienbegriff meint recht umfassend alle Lebensformen, in denen zwei gleich berechnigte Erwachsene (Partnerschafts- bzw. horizontale Achse) Fürsorge und Verantwortung zugunsten eines schwächeren Dritten leisten (Generationen- bzw. vertikale Achse); das können Kinder sein, aber auch alt gewordene Eltern. Ein Familienverständnis, wo die Generationenbeziehungen zentral sind bezieht Ein-Elternfamilien oder Alleinerziehende ebenso ein wie alle vielfältigen pluralen familiären Lebensformen in ihrer Fürsorge für Schwächere - seien es gleichgeschlechtliche Familiensettings aber auch außerfamiliäre Betreuungsformen, die die Funktionen, die Familie für den Einzelnen hat, stellvertretend übernommen haben (vgl. Kapitel 2 Bild von Familie). Professionelle Familienbezogene Soziale Arbeit hat in all ihren Arbeitszusammenhängen diese verschiedenen settings von Familie zu berücksichtigen verbunden mit der Frage:

Was kann/ sollte professionelle Familienbezogene Soziale Arbeit leisten - sei es für den Einzelnen in seinen Bezügen zu seiner Familie oder für eine ganze Familie oder aber auch für ein einzelnes Mitglied der Familie, das ist zumeist ein Kind/ Jugendlicher, das in einer außerfamiliären Lebensform seinen Lebensmittelpunkt hat - ?

Zwar scheint Familie ihre Funktion als bedeutendes System für gelingende Entwicklung behalten zu haben (vgl. Bertram 2011 und die verschiedenen Familienstudien wie Bosch-Stiftung, 2005; Vorwerk, 2007; Achte Familienbericht, BMFSFJ 2012); Monitor Familienforschung (BMFSFJ 2015) oder auch die vielfältigen Erfahrungen der Studierenden des SSP-FL), jedoch scheinen die Systeme und Dynamiken innerhalb wie auch außerhalb des Systems Familie einem steten Wandel zu unterliegen, was jeweils mit besonderen Herausforderungen verbunden ist. Und es wird auch immer wieder Familien mit kritischen Biografien geben; Familien in Situationen, in denen Notlagen oder Krisen die autonome Funktionserfüllung der Familien vorübergehend oder längerfristig in Frage stellen. Das können Krisen von

Trennung und Scheidung sein, der Tod eines Familienmitglieds, Sucht oder psychische Erkrankung, familiäre Gewalt, Arbeitslosigkeit, aber auch Isolation oder Migration oder Unvermögen aufgrund fehlender emotionaler stabiler Erfahrungen. Hier ist Familienbezogene Soziale Arbeit gefordert, die angesichts des tief greifenden Wandels familiärer Lebensformen vor einer Reihe von Herausforderungen steht und auf deren Größenordnung schon die Stichworte hindeuten, die aus den Funktionen von Familie abgeleitet sind wie: Orientierung / Stabilität / Verlässlichkeit / Kontinuität / Zuversicht.

Grundsätzlich ist von dem im Grundgesetz verankerten Primat elterlicher Erziehung auszugehen als „zuvörderst Aufgabe der Eltern“ (Art. 6 GG), in die der Staat nicht eingreifen kann. Erst dann, wenn die Möglichkeiten oder Fähigkeiten der Eltern in Frage gestellt sind, dieser allgemeinen und umfassenden Erziehungsaufgabe zum Wohle ihrer Kinder gerecht zu werden, kann und muss der Staat über das Jugendamt tätig werden („Wächterfunktion“, § 1 SGB VIII). Es gilt, sowohl den Einzelnen als auch den Eltern und Familien Beratung, Begleitung und Unterstützung anzubieten in Situationen, in denen Notlagen oder Krisen die autonome Funktionserfüllung der Familien vorübergehend oder längerfristig in Frage stellen.

Gerade der multidisziplinäre Blick ist ein Wesensmerkmal Sozialer Arbeit und damit auch einer Familienbezogenen Sozialen Arbeit. Es geht nicht darum Soziologin / Soziologe¹, Jurist, Psychologe, Mediziner, Theologe/ Ethiker, Betriebswirt etc. sein zu sollen, wohl aber darum, dafür zu sorgen, dass beim Entscheiden und Gestalten von professionellen Hilfen all die verschiedenen Perspektiven eine angemessene Berücksichtigung finden.

Unser gemeinsames Ziel im SSP-FL war und ist es: Professionelle Familienbezogene Soziale Arbeit gestalten zu wollen, damit optimale Entwicklung für Familien, Kinder, Jugendliche, Paare, Eltern, Frauen, Männer in ihren unterschiedlichen Lebenslagen, Lebenssituationen und Lebensgestaltungswünschen möglich wird, und dies sowohl heute (Gegenwart) als auch morgen (Zukunft) – es geht um eine professionelle Entwicklungsbegleitung.

Die nun im Studienjahr 2017/18 im einzelnen diskutierten Aspekte und Themen, die in diesem Reader - in alphabetischer Abfolge der Themen - versammelt sind, stellen aus dem breiten Spektrum der möglichen Themen eine Auswahl dar. Es sind jene Themen, die von den teilnehmenden Studierenden zu Beginn des Seminars im Rahmen eines Themen-Auswahlprozesses bestimmt worden sind. Insofern kann dieser Band nicht repräsentativ sein für all die komplexen Themen und Sachverhalte einer Familienbezogenen Sozialen Arbeit. Gemäß dem Grundprinzip des Studienschwerpunkt-Studiums an der KHSB sind die Themen in einer verzahnten Arbeitsweise bestehend aus: theoretischer Perspektive (Wissen) und verknüpft mit Handlungsanwendungen (Können) zu erarbeiten und in ihren wechselseitigen Bezügen zur Rolle des/r Einzelnen als Akteur/in der familienbezogenen Sozialen Arbeit (Habitus) reflexiv zu wenden. Exemplarisch wird dieser ganzheitliche Blick in selbst gewählten Kleingruppen anhand der selbst festgelegten Themen erarbeitet (vgl. Kapitel 3). Hierbei werden neben der theoretischen Fundierung auch die Verbindung zur Praxis gefordert, wenn es darum geht, für den je spezifischen Themenbereich eine relevante Praxis-Projektaufgabe zu formulieren und in Bezug auf die diskutierte Theorie-Können-Habitus-Perspektive zu analysieren und zu gestalten verbunden mit

¹ Aus Gründen der leichten Lesbarkeit wird im weiteren Text allein die maskuline Form verwendet, soweit männliche und weibliche oder andere Geschlechter in gleicher Weise angesprochen sind. Aus Gründen der leichten Lesbarkeit wird im weiteren Text allein die maskuline Form verwendet, soweit beide Geschlechter in gleicher Weise angesprochen sind.

dem Ziel, begründete Herausforderungen für die Gestaltung der Praxis aufzuzeigen. Im Ergebnis werden die bearbeiteten Themen und Praxis-Projekte im SSP-FL-Plenum präsentiert.

Diese integrierende Theorie-Praxis-Verzahnung ist auch Gegenstand einer weiteren Arbeitssäule im SSP-FL, der Fallbezogenen Sozialen Arbeit. Konsequenterweise wird das erworbene Wissen systematisch anhand der aus den Praxiserfahrungen der teilnehmenden Studierenden ausgewählten Fallbeispiele in Orientierung an einem von Bertram und Kroll entwickelten „Leitfaden zur Fallanalyse“² angewendet. Diese Ergebnisse können wegen des Umfangs nicht Gegenstand des Readers sein, liegen aber als Protokollniederschriften allen SSP-Beteiligten vor.

Dieser Sammelband stellt eine Art Handbuch dar für die theoriegeleitete und praxisbezogene Familien- und Lebensformenbezogene Soziale Arbeit, wie sie in diesem Studienjahr gemeinsam mit Studierenden und Lehrenden erarbeitet wurde.

Für die Inhalte der einzelnen Beiträge sind die namentlich gekennzeichneten Verfasserinnen und Verfasser selbst verantwortlich.

Der Reader ist das Ergebnis eines Prozesses, der auch mit Ende dieses Studienschwerpunkt-Jahres noch nicht abgeschlossen ist. Es ist zu hoffen und zu wünschen, dass für den einen oder die andere das selbst gewählte und gestaltete Thema in Form von Beitrag und Projekt der Beginn von Veröffentlichungen eigens verfasster Texte ist und dass für andere die Beiträge einen Impuls darstellen für ein tieferes Eindringen in die Theorie-/Methoden- und Praxiswelt einer Familienbezogenen Sozialen Arbeit. Die interessant gestalteten Praxis-Projekte zeigen, wie vielfältig menschliches Dasein und damit immer wieder auch eine professionelle Familienbezogene Soziale Arbeit ist. Die Notwendigkeit des Handelns zu erkennen und angemessen zu gestalten, ist Weg und Ziel unserer Profession – `wissen, warum ich was - wann - wie - wo ...tue`.

Da für diesen Reader ein Vorwort nicht vorangestellt ist, möchte ich an dieser Stelle den vielfach in einem Vorwort vorgenommen Dank aussprechen. Herzlichen Dank Allen, die zum Gelingen dieses Readers beigetragen haben – den Studierenden und Lehrenden mit ihren Texten und speziell meiner studentischen Mitarbeiterin, Sandra Franken für ihre arbeitsintensive und nicht selten verzweifelte Gesamtzusammenstellung.

Dieser Reader erscheint nicht mehr in einer Printversion sondern ausschließlich als digitales Skript im Kirchlichen Dokumentenserver KiDOKS (<https://kidoks.bsz-bw.de/home>).

² Bertram, Birgit/ Kroll, Sylvia (2014): Leitfaden für die Fallanalyse 7. Revision. KHSB: Berlin In: Kroll, Sylvia: Fallbezogene Soziale Arbeit: Vom Fallverstehen zum Entscheiden und Handeln – Fallarbeit. FL-Reader 2014-2015, Schriftenreihe Studienschwerpunkt KHSB. Berlin, S 134-141

2. Kapitel: Familie heute - Bildassoziationen der Studierenden zu Beginn des Semesters

Das BILD von Familie und Lebensformen in der SSP-FL-Gruppe im Studienjahr 2017/2018 *Sylvia Kroll/ Studierende*

Unser Bild von Familie und Lebensformen???

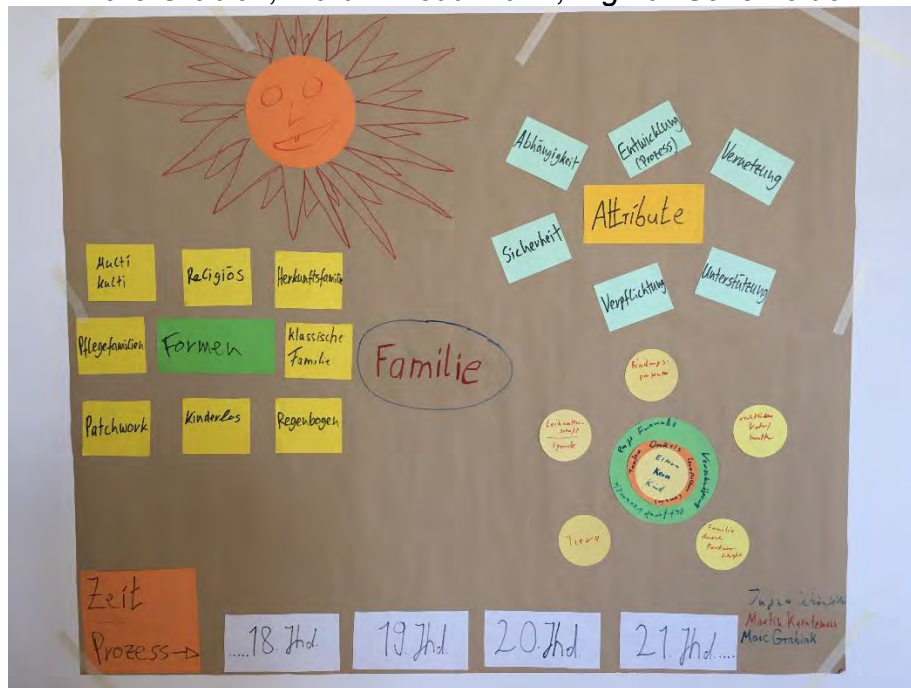
Zu Anfang des SSP-FL ging es um die Gegenstandsbestimmung. „*Wie würden wir **Familie und Lebensformen** definieren?*“ Hierzu tauschten sich die Studierenden zunächst in sieben Kleingruppen über ihre eigenen Vorstellungen von Familie und Lebensformen aus und erstellten auf der Grundlage ihrer Diskussion ein BILD: „Unser Bild von Familie“. Dieses wurde anschließend in Form einer `Bildbetrachtung` im Plenum präsentiert. Die zunächst mündlich vorgetragene `Bildbeschreibung` wurde dann in Schriftform eingereicht. Und das sind die Ergebnisse:

Inhalt:

1. Bildbeschreibung: Familie
2. Bildbeschreibung: Familie
3. Familie als Lebensform
4. Familienreichtum
5. „FULL HOUSE“
6. System Familie (Haus Familie)
7. Unser Bild der Familie

1. Bildbeschreibung: Familie

Marc Grabiak, Martin Kreutzmann, Ingmar Schönfelder



Beschreibung des Designs

Als Oberfläche wählten wir das vorhandene braune Plakatpapier, welches in etwa der zweifachen Größe des üblichen Flipchart-Papiers entspricht. Darauf klebten wir verschiedenfarbige rechteckige, quadratische und runde Papierstücke, auf denen wir Begriffe, die passend zum Thema waren, aufschrieben. Wir entschieden uns für ein strukturiertes Gesamtbild, mit einfachen geometrischen Formen, welche in sauberer Anordnung auf dem braunen Plakatpapier Platz fanden.

Unsere Überschrift war gleichzeitig auch unser Thema: Familie. Wir wollten keine Eingrenzung vornehmen, da wir fest davon überzeugt sind, dass Familie ein solch umfangreiches Thema darstellt, dass wir möglichst differenziert darstellen wollten.

Beschreibung des Inhalts

Wir beschlossen für uns, dass es sinnvoll wäre, wenn wir diverse Aspekte von Familie zu Papier bringen, und dabei einen möglichst breiten Spektrum abzudecken. Daher ordneten wir unsere Gedanken und Ansätze zunächst in Cluster. Vier Stück an der Zahl.

Formen von Familie, Attribute von Familien, Familienstrukturen und der Faktor Zeit als allgegenwärtiges Element.

Als konkrete familiäre Formen identifizierten wir die klassische, die Multi-Kulti-, die Regenbogen-, die Patchwork-, die Pflege-, die kinderlose, die Herkunfts- und die religiös angehauchte Familie. Wir waren uns einig, obwohl wir drei unterschiedliche Sichtweisen haben, dass es doch bei allen erwähnten Formen Gemeinsamkeiten gibt, die zum Konstrukt Familie gehören.

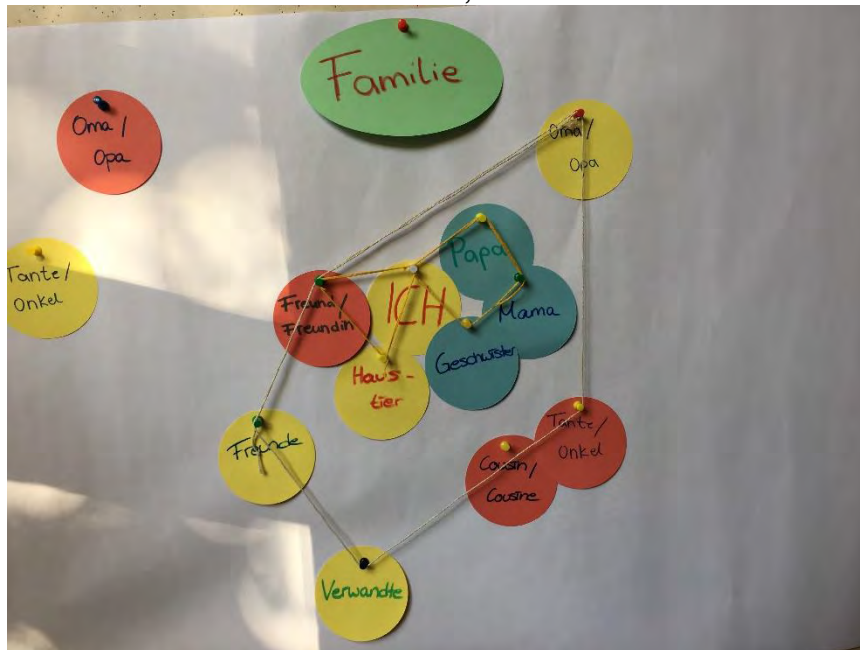
Als Attribute ordneten wir die Begriffe *Sicherheit, Verpflichtung, Abhängigkeit, Entwicklung, Vernetzung* und *Unterstützung* als durchaus passend ein. Diese Attribute verbanden wir praktisch automatisch mit Familie. Die Familienstrukturen ordneten wir im Gegensatz zum Rest kreisförmig an. Der innere Kreis symbolisiert die Kernfamilie, alle weiteren Kreise symbolisieren entferntere Verwandte oder gleichwertig starke Bindungen zu Personen, die nicht im eigentlichen Sinne blutsverwandt sind. Wir

wollten im Vorfeld die Blutsverwandtschaft nicht als *den* ausschlaggebenden Faktor darstellen, der Familie definiert.

Zum Schluss haben wir noch den Zeitfaktor hinzugenommen, da wir die subjektive Betrachtung von Familie noch in einen weitläufigeren Kontext setzen wollten. Im Lauf der Jahre haben sich schließlich diverse Formen von Familie gebildet und ausdifferenziert, die vor 30 Jahren und mehr, nicht vorstellbar waren. So z.B. die Familienformen mit gleichgeschlechtlichen Partnern und so weiter.

2. Bildbeschreibung Familie

Kirsten Kattenbusch, Annika Zentner



Im Folgenden beschreiben wir unsere Gruppenarbeit zum Thema Familie und Lebensformen. Zuerst haben wir uns Gedanken gemacht, wer zu unserer Familie gehört und waren uns schnell einig. Danach teilten wir die Familienmitglieder und die Verwandten in zwei Gruppen. Dazu gehören unter anderem unsere Eltern, Geschwister, Partner, Haustiere, Tante, Onkel, Oma, Opa, Cousin, Cousine, Freunde und Verwandte. Im Mittelpunkt haben wir einen engen Kreis dargestellt und einen größeren am Rand. Unsere Gedanken zu der Darstellung waren, dass wir zum einen die Kernfamilie darstellen und zum anderen Familienmitglieder, welche nicht zur Kernfamilie gehören, aber trotzdem zur Familie. Das „Ich“ steht in der Mitte vom Bild, rechts davon ist der eine Teil, der zur Kernfamilie dazugehört, nämlich unsere Eltern, sowie die Geschwister und auf der anderen Seite zählen wir auch unseren Partner, sowie unsere Haustiere zur Kernfamilie. Diese zwei Kernfamilien haben wir jeweils durch eine Schnur verbunden.

Außerhalb der Kernfamilie haben wir die restlichen Familienmitglieder, sowie Verwandte und Freunde aufgezählt. Zu unserer Familie zählen wir unsere Großeltern, Tanten, Onkel, Cousine, Cousins, Freunde und Verwandte, diese haben wir ebenfalls mit einem Kreis vom „Ich“ zu dem Rest der Familie verbunden. Am äußeren Rand haben wir ein Großelternpaar, sowie Tante und Onkel aufgezählt, da man sich mit manchen Großeltern oder der Tante, sowie dem Onkel nicht versteht und es öfter zu Diskrepanzen kommt, als mit anderen. Sie gehören zwar trotzdem zur Familie, jedoch am äußeren Rand.

3. Familie als Lebensform

Amely Kurtz, Johanna Weber, Maike Werner



Für uns ist der Begriff der Familie vielfältig definierbar. Sofort ist uns eine Art Stammbaum in den Sinn gekommen, da das Symbol des Baumes für uns als aussagekräftig gilt. Die Wurzeln sind fest im Boden verankert, was sich auf unsere Herkunft bezieht. An dieser ist nichts zu ändern. Der Stamm steht für unsere Sozialisation, die uns ebenfalls prägt. Im späteren Alter sind die Äste flexibel genug, sodass wir autonom sind unsere eigenen Entscheidungen zu treffen, die vielfältiger nicht ausfallen können. Für uns bedeutet Familie als Lebensform die unterschiedlichsten Konstellationen von Personen und anderen Lebewesen.

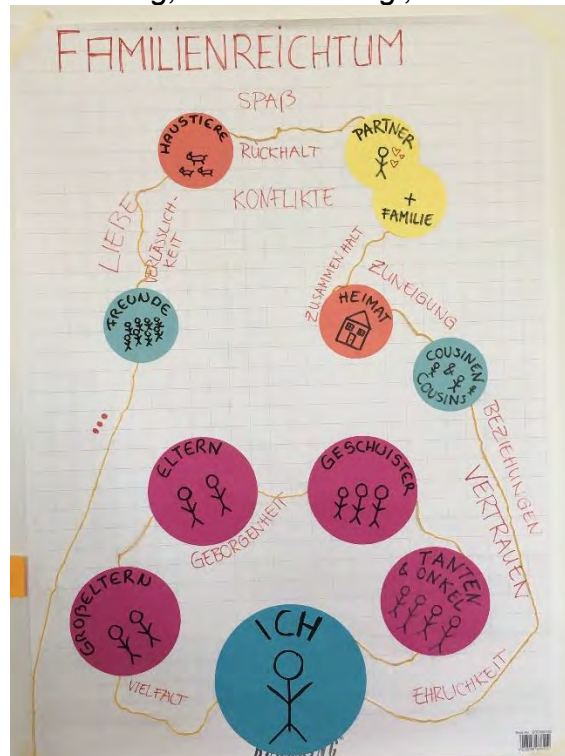
Was macht für uns eine Familie aus:

- Offenheit, Kritikfähigkeit
- Einander zuhören
- Teilhabe, Rückhalt
- Normen, Moral
- Respekt
- Geben und nehmen
- Krisen, Konflikte, Streit (mit Aussicht auf Versöhnung)

Familie kann zum einen schön (verschiedene Farben und Formen der Blätter, Herbstsonne, frische Brise etc.) aber auf der anderen Seite auch turbulent sein (Regen, Sturm etc.). Je nachdem können sich die Blätter vom Baum lösen. Der Baum an sich bleibt an seiner fest verwurzelten Stelle stehen.

4. Familienreichtum

Marie Effing, Karmen Höllrigl, Jana Müller



Im Rahmen unseres Studienschwerpunktes „Familien und Lebensformen bezogene Soziale Arbeit“ haben wir uns mit dem Thema auseinandergesetzt, wie wir „Familie“ definieren. Dazu wurde ein Plakat entwickelt, welches unter dem Titel „Familienreichtum“ steht.

In das Zentrum unseres Plakates haben wir das „ICH“ gestellt, welches für ein Individuum steht. Auf Grund unserer eigenen Erfahrungen und persönlichen Lebensumständen geht von diesem Individuum eine Kernfamilie aus, die aus den Eltern, Geschwistern, Großeltern, Tanten und Onkel besteht. Neben diesen Personen sind natürlich auch weitere ein wichtiger Bestandteil des Lebens, wie beispielsweise Cousinen und Cousins, Freunde, Haustiere, Heimat sowie der Partner und deren Familie, die zu einem Teil der eigenen Familien heranwachsen können.

Das Konstrukt wird durch einen imaginären Faden verbunden und zusammengehalten, der im Laufe des Lebens neu konstruiert, erweitert und reduziert wird, beispielsweise durch Trennungen oder veränderte Lebensumstände. Besonders wichtig war uns auch die Emotionen und Eigenschaften in einer Familie zu verdeutlichen. Dazu gehört für uns: Ehrlichkeit, Vertrauen, Geborgenheit, Zuneigung, Zusammenhalt, Rückhalt, Spaß, Beziehungen, Vielfalt und über all diesen Begriffen die Liebe.

Unsere Ausarbeitung zeigt, dass wir uns selbst in der Perspektive des Kindes sehen, da wir noch keine eigenen Kinder haben. Demnach steht die Familie des jeweiligen Individuums in einem stetigen Prozess, der durch unterschiedliche Erfahrungen und die Umwelt sein Leben lang anders definiert und produziert wird.

Wir haben die Überschrift „Familienreichtum“ gewählt, da eine Familie in unserem Sinne etwas sehr Kostbares ist, das mit keinem Geld bezahlt werden könnte. Die Werte, Erfahrungen, den Rückhalt aber auch die Konflikte, die man in der individuellen

Familie erfährt, sind für einen großen Teil unserer Entwicklung verantwortlich und viel kostbarer als materielle Dinge.

5. „FULL HOUSE“

Lisa Folgert, Antonia Funk, Maria-Teresa Krause



Unser gewähltes Bild von Familie beschreibt ein recht klassisches, aber dennoch häufig widergespiegeltes Bild von Familie heute.

Wir haben uns für die Darstellung eines Hauses und eines Gartens mit Wäscheleine, oder wahlweise auch Gartenzaun, entschieden. Hierbei bildet das Haus unserer Meinung nach das Grundgerüst einer Familie. Die Steine die bei einem Hausbau als Fundament dienen, sollen in unserer Darstellung als Wurzeln einer Familie dienen. Wurzeln einer Familie sind immer ganz fest verankert und können im besten Fall nicht zerstört werden, da sie einen starken Zusammenhalt aufzeigen.

In das Innere unseres Hauses haben wir viele Menschen gesetzt, aber auch Haustiere. Als wir gemeinsam die Menschen gebastelt haben ist uns innerhalb der Gruppe eine ziemlich interessante Frage aufgekommen, und zwar: Wie viele Personen definieren eigentlich eine Familie?

Wenn man im Internet nach dem Begriff Familie sucht, dann findet man zuerst die Definition Eltern und Kind und anschließend folgt die Aussage: alle Personen die miteinander verwandt sind. Innerhalb unserer Gruppe ist daraufhin eine kleine Diskussion aufgekommen. Für die einen heißt Familie wirklich Vater, Mutter und Kind und für die anderen bedeutet Familie (heute) auch eine Person plus Hund. Wobei uns natürlich bewusst ist, dass letzteres nicht wirklich korrekt als Familie definiert werden kann. Um aber alle Meinungen und Ansichten zu berücksichtigen, haben wir uns darauf geeinigt, dass wir in unser Haus mehr als drei Personen einziehen lassen. Und auch Katzen, Hunde und andere Tiere sind gern gesehen.

Zusätzlich zu den Personen haben wir Begriffe in das Haus geschrieben, die wir mit dem Wort Familie in Verbindung bringen. Dabei haben wir uns die Begriffe Normen, Moral, Werte, Liebe und Einheit heraus gesucht. Für uns war klar, dass eine Familie Begriffe vermittelt. Eine Familie ist quasi eine Einheit, die Normen, Moral, Werte und viel Liebe vermittelt.

Nachdem wir das Fundament unseres Hauses gesetzt haben, haben wir in das Dach des Hauses die Begriffe Selbstständigkeit und Unabhängigkeit geschrieben. Außerdem haben wir neben das Dach symbolisch einige Vögel gemalt, bei denen allerdings nicht klar ist, ob sie das Haus verlassen oder ob sie wiederkehren. Für uns bedeuten die Worte Selbstständigkeit und Unabhängigkeit Entwicklung. Kinder einer Familie sind im besten Fall erwachsen geworden und haben eine gewisse Unabhängigkeit sowie Selbstständigkeit entwickelt. Sie können dann das Haus verlassen und vielleicht eine eigene Familie gründen oder aber sie können immer wieder in das Haus der Familie zurück kommen.

An das Dach haben wir einen Schornstein gebaut. Dieser bläst dunklen Rauch heraus und die Worte: Krisen und Konflikte. Damit wollen wir symbolisieren, dass es in einer Familie nicht immer nur positiv zugeht. Auch Krisen und Konflikte müssen innerhalb einer Familie bewältigt werden. Manchmal kann man diese lösen, und manchmal auch nicht. Unser Schornstein soll aber gelöste und bewältigte Krisen und Konflikte aus dem Haus heraus blasen und diese sollen sich somit in Luft auflösen.

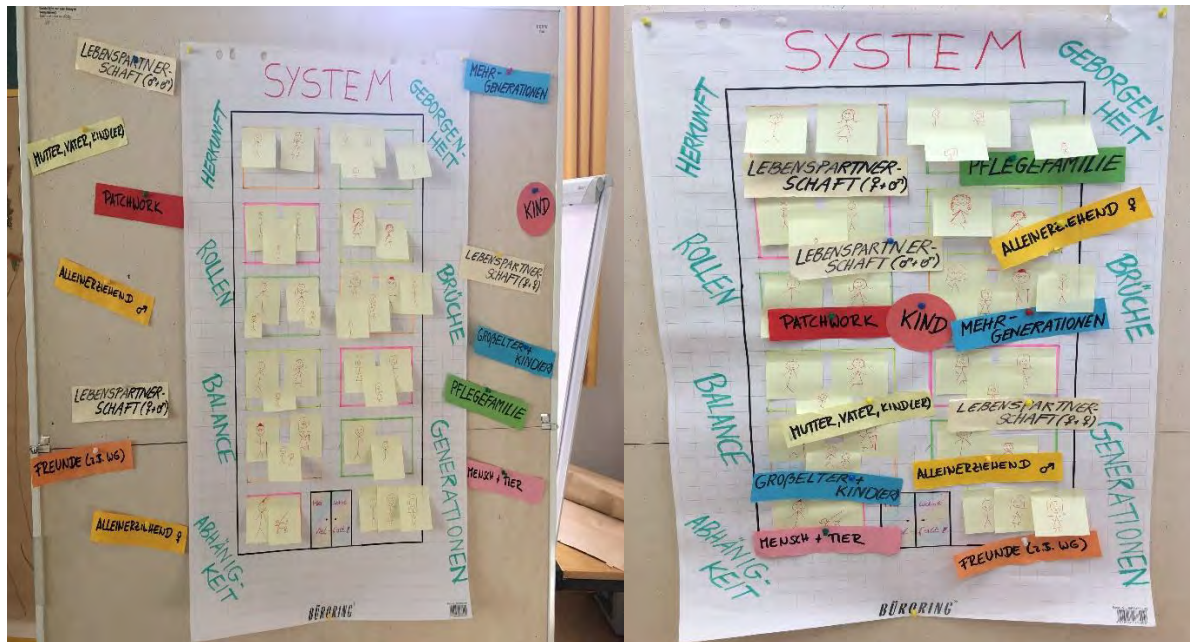
Im Garten des Hauses haben wir eine Wäscheleine aufgespannt. Während der Präsentation vor den anderen Gruppen kam auch die Idee auf, dass es ja ein Gartenzaun sein könnte. Hier wollen wir, dass jeder selber interpretieren kann.

An die Wäscheleine haben wir (die für uns bedeutenden) Grundprinzipien einer Familie geklemmt. Dabei kamen die Worte: Vertrauen, Geborgenheit, Toleranz, Zusammenhalt, Rückhalt, Akzeptanz und Konstanz zusammen. Diese Begriffe beschreiben in unseren Augen auch sehr genau, warum wir eine Familie als feste Einheit bezeichnen würden. Diese Begriffe machen für uns einfach eine funktionierende und intakte Familie aus. Dabei ist uns aber wichtig, dass es keine Maßeinheiten für eine Familie sein sollen.

Zu unserem Haus hin und von unserem Haus weg führen mehrere Wege. Auf diesen Wegen befinden sich noch weitere Menschen. In diesem Fall wurden die Menschen als Großvater und Großmutter dargestellt. Uns war wichtig, dass wir mit den Wegen verdeutlichen können, dass man innerhalb der Familie auch mal das Haus verlassen kann. Dabei kann jeder für sich selbst entscheiden, ob er danach wieder zurückkehren möchte oder eventuell auch ein neues Haus baut. Außerdem sollen die Wege symbolisieren, dass es viele Wege gibt, die zu einer Familie führen. Manchmal bekommt man ganz plötzlich eine Familie dazu, oder aber es geht auch mal jemand innerhalb dieser Familie verloren. Im Prinzip wollen wir damit verdeutlichen, dass unser Haus immer offen und zugänglich ist. Bewegung ist erlaubt und kann zu Familienwachstum führen.

6. System Familie (Haus Familie)

Sandra Franken, Maren Fritsche, Laura Paulus



Im Rahmen unseres Studienschwerpunktes „Familie und Lebensformen“ wurde uns die Aufgabe gestellt ein Schaubild anzufertigen. Dieses sollte unsere Vorstellung von Familie veranschaulichen. Nach einem kurzen Brainstorming entschieden wir uns die unterschiedlichen Formen von Familie im Sinne eines Systems darzustellen. Daher auch unsere Überschrift: „System“.

Im Mittelpunkt unseres Plakates steht die Zeichnung eines Hochhauses. Auf der Haustür steht „hier wohnt Vielfalt“. In den Fenstern des Gebäudes haben wir verschiedene Figuren positioniert. Diese Figuren waren Frauen, Männer, Kinder und Senioren sowie ein Hund. Wir brachten alle in unterschiedlichen Konstellationen an. Jene Konstellationen sollten die Systeme, welche wir mit dem Begriff ‚Familie‘ verbinden, symbolisieren. Zusätzlich schrieben wir die dazugehörigen Begrifflichkeiten auf einzelne Blätter, welche unsere Kommiliton*innen anschließend den Fenstern zuordnen sollten. Unter unsere Systeme von Familie fielen folgende Konstellationen:

- Mutter, Vater, Kind(er)
- alleinerziehend (Vater oder Mutter)
- Patchwork
- Mehr-Generationen
- Lebenspartnerschaft (sowohl gleichgeschlechtlich als auch Mann und Frau – mit Kind oder ohne)
- Freunde
- Großeltern und Kind

- Pflegefamilie
- Mensch und Haustier

Einige Schaubilder stellten wir etwas drastisch dar. Die Darstellung entsprach nicht in jedem Fall unserer Auffassung, jedoch wussten wir nicht wie wir diese anders hätten verbildlichen können.

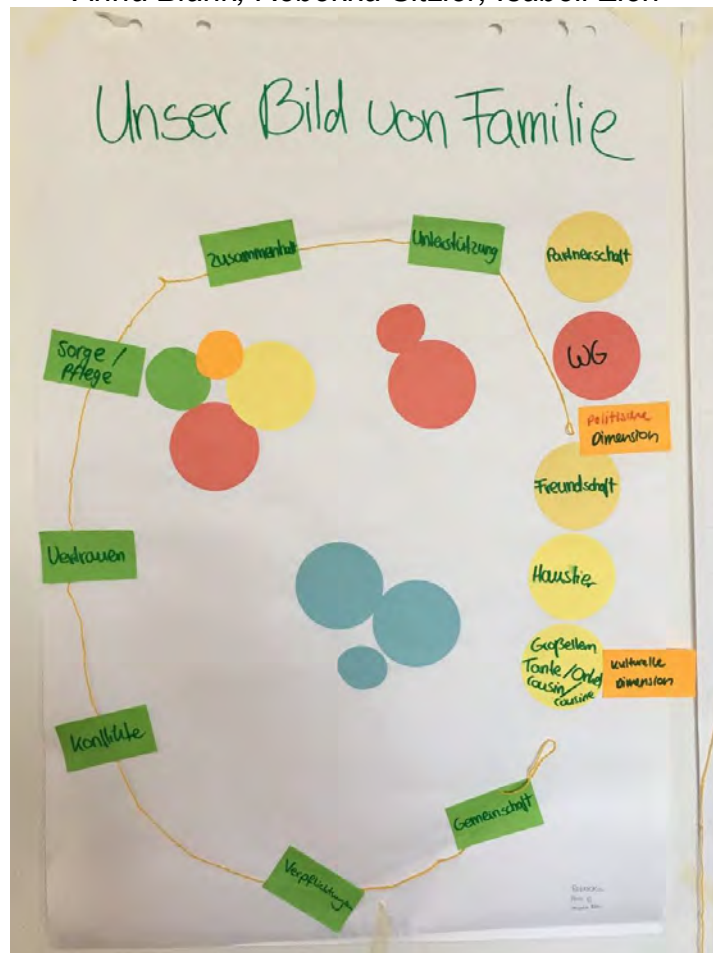
Zudem schrieben wir rund um das Hochhaus weitere Schlagworte, die uns zum Thema Familie einfielen:

- Geborgenheit
- Brüche
- Generationen
- Rollen
- Balance (z.B. die Balance zwischen Arbeit und Familie – gerade für Alleinerziehende)
- Vielfalt
- Abhängigkeit

Mit unserem Schaubild wollten wir die Vielfalt von Familie(n) darstellen. Außerdem bleibt zu betonen, dass Familie stets das ist als was das Individuum sie empfindet.

7. Unser Bild von Familie

Anna Blank, Rebekka Sitzler, Isabell Zien



Unsere Gruppenarbeit, die wir im Folgenden beschreiben werden, trägt den Titel „Unser Bild von Familie“. Mittelpunkt unserer Darstellung ist ein großer Kreis, den wir durch eine Schnur gebildet haben und der an der rechten Seite offen ist. Auf der Schnur verteilt finden sich folgende Begriffe auf grünen Karten geschrieben: Unterstützung, Zusammenhalt, Sorge/Pflege, Vertrauen, Konflikte, Verpflichtungen und Gemeinschaft. Außerhalb des Kreises finden sich die Begriffe „Partnerschaft“ und „WG“. Im Kreis selbst haben wir verschiedene kleine Kreise aus Papier angeordnet. Man sieht dabei zwei große blaue Kreise gemeinsam mit einem kleinen blauen Kreis, ein großer roter Kreis gemeinsam mit einem kleinen roten Kreis sowie eine Ansammlung von einem großen gelben Kreis, einem großen roten Kreis, einem kleinen orangefarbenen Kreis und einem kleinen grünen Kreis. Im Bereich der Öffnung des großen Kreises auf der rechten Seite finden sich Begriffe wie „Freundschaft“, „Haustier“ und „Großeltern, Tante/Onkel, Cousin/Cousine“; ergänzt durch zwei Karten mit der Beschriftung „politische Dimension“ und „kulturelle Dimension“.

Folgende Gedanken stehen hinter unserer Darstellung: Der große Kreis, der durch eine Schnur gebildet worden ist, steht für unser Verständnis von Familie. Er ist offen gehalten, weil es unterschiedliche Begriffsvorstellungen von Familie gibt. Innerhalb des Kreises haben wir verschiedene Familienkonstellationen angedeutet, welche aber bewusst nicht beschriftet worden sind, um Interpretationsspielraum zu bieten. Die beiden großen blauen Kreise und der kleine blaue Kreis können dabei beispielsweise als Darstellung der klassischen „Mutter-Vater-Kind Familie“, aber auch der Regenbogenfamilien interpretiert werden. Der große rote Kreis mit dem kleinen roten Kreis interpretieren wir als die Familienform des Alleinerziehenden, während die Ansammlung von verschiedenfarbigen Kreisen in unterschiedlicher Größe als Patchworkfamilien, Familien mit Pflegekindern, Regenbogenfamilien oder anderen Familienformen interpretiert werden können.

Innerhalb unserer Gruppe gab es Unstimmigkeiten, inwieweit Haustiere, Freunde oder auch Verwandte wie Großeltern, Tanten/Onkel o.Ä. zum Familienbegriff dazugezählt werden können. Daher haben wir diese Begriffe im offenen Bereich unseres Kreises positioniert, um zu verdeutlichen, dass hier unterschiedliche Positionen in der Gruppe vorhanden waren. Außerdem war uns wichtig zu erwähnen, dass auch kulturelle Einflüsse ein unterschiedliches Familienbild prägen können. Daher haben wir die kulturelle Dimension bei den Begriffen „Großeltern, Tante/Onkel“ angeordnet.

Für unsere Gruppe gehören Formen wie das Leben in einer Partnerschaft oder das Leben in einer WG nicht zu unserem Familienbild. Daher haben wir diese Begriffe außerhalb unseres Kreises positioniert. Ergänzt haben wir den Begriff „politische Dimension“, da wir aktuelle Debatten zur Öffnung des Familienbegriffs auf andere Lebensformen im Hinterkopf hatten.

Die oben aufgezählten Begriffe, die unseren Kreis umrahmen, beschreiben unsere Assoziationen, die wir mit dem Begriff Familie verbinden. Unterstützung, Zusammenhalt, Sorge/Pflege, Vertrauen, Konflikte, Verpflichtungen und Gemeinschaft gehören demnach zu den Dingen, die wir mit Familie verbinden.

3. Kapitel: FL – Themen – Vielfalt im Seminar Beiträge und Praxisprojekte der Studierenden

Biographiearbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe

Lisa Folgert, Antonia Funk, Maria-Teresa Krause

Beitrag

Inhalt:

1. Biografiearbeit
 - 1.1 Definition Biografie
 - 1.2 Definition Biografiearbeit
 - 1.3 Bedeutung und Wirkung
 - 1.4 Geeignete Zielgruppen
2. Biografiearbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe
 - 2.1 Bedeutung und Wirkung für Heimkinder
 - 2.2 Formen von Biografiearbeit unter Berücksichtigung der kindlichen Entwicklung
 - 2.3 Zentrale Themen der Biografiearbeit
3. Umsetzung von Biografiearbeit im stationären Bereich
 - 3.1 Rahmenbedingungen
 - 3.2 Kompetenzen und Fähigkeiten
 - 3.3 Methoden der Biografiearbeit
4. Quellen

1. Biografiearbeit

1.1 Definition Biografie

Biografie ist laut Dudenredaktion (o. J.): „1. [die] Beschreibung der Lebensgeschichte einer Person 2. [der] Lebenslauf, [die] Lebensgeschichte eines Menschen“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/node/663603/revisions/1361266/view> (Abrufdatum: 07.03.2018)

Den Lebenslauf kennen viele von uns durch Bewerbungen. Teil dieser ist unser Lebenslauf. Dadurch möchte unser zukünftiger Arbeitgeber, unsere zukünftige Schule etwas von uns erfahren. Hierbei geht es oft um unsere Herkunft, wann und wo wir geboren sind, unseren Familienstand, unsere (schulische) Bildungslaufbahn, unsere Hobbys und sonstige Aktivitäten, wie zum Beispiel ein Auslandsjahr, welches uns geprägt und uns an Erfahrungen bereichert hat. Im Lebenslauf werden also Fakten benannt. Der Leser erfährt aber nichts über unsere Beweggründe oder andere Hintergründe dieser Fakten. Wenn zum Beispiel in unserem Lebenslauf steht „von 2004-2012 Musikschule besucht (Trompete)“, dann weiß der Leser zwar, dass wir ein Musikinstrument spielen können, aber er erfährt nichts darüber ob wir es uns selbst ausgesucht haben dieses Instrument zu spielen. Ob es uns Spaß gemacht hat, ob wir gut waren und warum wir aufgehört haben die Musikschule zu besuchen.

Wir sehen also, dass im Lebenslauf bloße Fakten aufgeführt werden, welche das Skelet unserer Biografie bilden. Die Hintergründe, unsere Erinnerungen, unsere

Wahrnehmung, unser Empfinden füllt dieses Skelet mit Fleisch und Blut. Erst hier wird deutlich, welche Bedeutung diese einzelnen Fakten für unser Selbst haben. Sie sind wichtig für unsere Vergangenheit, unsere Gegenwart und unsere Zukunft.

„Biografien sind subjektive und bedeutungsstrukturierte Konstruktionen des individuellen Lebens, wie sie sich in der kognitiven, emotionalen und körperlichen Auseinandersetzung zwischen individuellem Erleben und gesellschaftlichen und kulturellen Dimensionen herausbilden. In der Biografiearbeit geht es von daher nie um die Rekonstruktion von Fakten bzw. dessen Realitätsgehalt, als vielmehr um das Verstehen des „Eigen-Sinns“ biografischer Äußerungen.“ (Miethe 2014, S. 21)

1.2 Definition Biografiearbeit

Zunächst muss eingegrenzt werden, was wir zur Biografiearbeit zählen. Denn darüber finden wir in der Literatur keine einheitliche Aussage (Miethe 2014, S.22). So kann alles als Biografiearbeit aufgefasst werden, wo Biografie eine Rolle spielt. Ob im Gespräch mit FreundInnen oder auch im schulischen Kontext, wenn im Rahmen eines Seminars der biografische Bezug zum Thema geknüpft wird.

Miethe zitiert verschiedene Autoren und bildet sich so ihre Definition von Biografiearbeit. Als erstes nennt sie die Ganzheitlichkeit des Menschen, der Beachtung geschenkt werden soll. Das heißt der Mensch wird als Ganzes betrachtet, also der Körper, die Seele und der Geist der Person. Dazu zählt sein Denken, sein Fühlen und sein Handeln. Dabei spielt die psychische Verfassung des Menschen eine wichtige Rolle. Diese wird im gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang betrachtet. Ziel ist es, das Geschehene besser zu verstehen und verarbeiten zu können. Denn „Biografiearbeit ist die Reflexion der Vergangenheit zur Gestaltung der Zukunft.“ (Miethe 2014, S. 23)

Oft werden Karin Mohr und Klaus ter Horst zitiert: „Wer wissen will, wer er ist, muss wissen, woher er kommt, um zu sehen, wohin er will.“ Dieser Satz ist besonders wichtig für Kinder und Jugendliche, welche stationär untergebracht sind. Sie wurden aus ihrem familiären Kontext herausgenommen und wissen teilweise nicht warum. Oft neigen Kinder und Jugendliche dann dazu sich selbst die Schuld an der Situation zu geben. Hierbei soll die Biografiearbeit helfen das Geschehene besser verstehen zu können.

„Biografiearbeit ist ein absichtsvoller, bewusster, zielgerichteter und aktiver Gestaltungsprozess, bei dem die Biografie eines Menschen im Mittelpunkt steht.“ (Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik, 2018) Nun wird deutlich, dass ein professioneller Rahmen gegeben sein sollte. Biografiearbeit bedarf Vertrauen und Empathie. Dies kann vor allem durch geschultes Fachpersonal gewährleistet werden. Bei der Biografiearbeit geht es vor allem um den Menschen um dessen Biografie es geht. Die Fachkraft soll den Prozess der Selbstreflexion anleiten und strukturieren. So soll die betroffene Person das Geschehene aus der Vergangenheit besser verarbeiten und verstehen können. Ziel dessen ist es die eigene Zukunft bewusster gestalten zu können. Durch diese Selbstreflexion kann sich der Mensch bewusst machen wo seine Stärken und wo seine Schwächen liegen. Aus dieser Erkenntnis lassen sich neue Kräfte mobilisieren und neue Handlungsweisen aneignen.

Miethe (2014, S.24) fasst die genannten Aspekte wie folgt zusammen: „Ausgehend von einem ganzheitlichen Menschenbild ist Biografiearbeit eine strukturierte Form der Selbstreflexion in einem professionellen Setting, in dem an und mit der Biografie gearbeitet wird. Die angeleitete Reflexion der Vergangenheit dient dazu, Gegenwart zu verstehen und Zukunft zu gestalten. Durch eine Einbettung der individuellen

Lebensgeschichte in den gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang sollen neue Perspektiven eröffnet und Handlungspotenziale erweitert werden.“

1.3 Bedeutung und Wirkung

Biografiearbeit zielt auf eine möglichst genaue Auseinandersetzung mit den Geschehnissen des bisherigen Lebens. Der Mensch soll sich mit der Vergangenheit und der Gegenwart befassen und dabei seine Zukunft im Auge behalten. So sollen mögliche Ziele für das weitere Leben erfasst und dokumentiert werden (vgl. Lattschar, Wiemann 2018, S.27/28).

Besonders Kinder, die aus ihrer Familie heraus genommen wurden wissen meist nicht alle Details warum sie ihre Familie verlassen mussten. Dies sorgt für ein regelrechtes Gefühls- und Gedankenchaos. Hier soll Biografiearbeit dabei helfen diese innere Unruhe in den Griff zu bekommen und Ordnung in das innere Chaos zu bringen. Es sollen Antworten gefunden werden auf die Fragen „Wer bin ich?“ und „Woher komme ich?“ (vgl. Lattschar, Wiemann 2018, S.28).

Durch die Antworten auf diese Fragen soll das Selbstwertgefühl des Menschen gestärkt werden, ebenso die emotionalen und sozialen Kompetenzen. Durch das Kennenlernen der eigenen Geschichte entsteht eine Gewissheit darüber weshalb der Verlauf des bisherigen Lebens so ist wie er ist (vgl. Lattschar, Wiemann 2018, S.28).

Biografiearbeit ermöglicht strukturiert und verständlich über sich selbst zu sprechen. Durch das Festhalten dieser Arbeit in welcher Form auch immer kann der Mensch vor allem in schwierigen Situationen auf etwas zurückgreifen und sich bewusst machen, wer er ist und was er alles schon gemeistert hat. Besonders Kinder, die von ihren leiblichen Familien getrennt wurden beschleicht das Gefühl wertlos und nicht geliebt zu sein. Oft geben sie sich die Schuld für das Handeln der Erwachsenen. Auch wenn eben diese Erwachsene es waren, welche die Kinder missbraucht und verletzt haben, ob psychisch oder auch physisch. Durch die Biografiearbeit sollen die Kinder verstehen, dass sie selbst keine Schuld trifft. Ihr Selbstwertgefühl soll gestärkt werden. Dabei sollte den Kindern die Wahrheit über die eigenen Eltern nicht vorenthalten werden. Jedoch sollte dies in angemessener Weise geschehen. Egal was passiert ist, sollte man als Fachkraft stets eine nicht wertende Haltung den Eltern / Erwachsenen gegenüber einnehmen (vgl. Ryan, Walker 1997, S. 14).

Wenn man mit Kindern über ihre Biografie spricht wird man mit Sicherheit auch an seine eigene Kindheit erinnert. Hat man als Fachkraft selbst Freud und Leid erlebt, so kann es hilfreich sein dies dem Kind mitzuteilen, allerdings darf man sich dabei selbst nicht in den Mittelpunkt stellen. Die Fachkraft muss bedenken, dass es immer noch um die Biografie des Gegenübers geht. Doch egal ob die Biografiearbeit im Eins-zu-Eins oder in der Gruppe durchgeführt wird, den Kindern hilft es, wenn sie erfahren, dass auch anderen Menschen schlimme Dinge widerfahren sind. Das Wissen darüber, dass man nicht allein ist tut der Seele gut. Vor allem einer Kinderseele. Den Kindern wird eine schwere Last genommen und sie erfahren so, dass sie nicht verantwortlich sind für ihre Situation (vgl. Ryan, Walker 1997, S.15/16).

1.4 Geeignete Zielgruppen

Zielgruppen der Biografiearbeit sind alle Menschen. Ob Erwachsene, Alte oder Kinder und Jugendliche. Dabei sind viele Ansätze zielgruppenübergreifend.

Biografiearbeit entwickelte sich entgegen dem Lebenslauf eines Menschen. Das heißt erst gab es die Altenarbeit, in welcher sich die Biografiearbeit entwickelt hat. Erst

später wurde dieser Ansatz auch in der Kinder- und Jugendhilfe eingesetzt (vgl. Miethe 2014, S. 101).

In unserer Projektarbeit befassen wir uns mit Kindern und Jugendlichen im stationären Bereich. Daher beziehen wir uns auch bei den geeigneten Zielgruppen auf Kinder und Jugendliche. Biografiearbeit dient hierbei als Brücke, um den Übergang von einem Lebensraum in den anderen begleiten zu können (vgl. Lattschar, Wiemann 2018, S. 29).

Zu diesen Zielgruppen gehören Kinder und Jugendliche in der stationären Erziehungshilfe, in Pflegefamilien und Erziehungsstellen, in Adoptivfamilien, in Verwandtenpflege, in neu zusammengesetzten Familien, mit Migrationshintergrund, in Trennungs- und Scheidungskonflikten und Kinder und Jugendliche, die vom Tod Angehöriger und von Trauer und Verlust betroffen sind.

Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund hilft Biografiearbeit dabei mehr über das Herkunftsland zu erfahren und dieses als solches zu akzeptieren. Hierbei spielen Werte, Kultur und Tradition eine große Rolle und helfen dabei eine Antwort zu finden auf die Frage: „Wer bin ich und woher komme ich?“ (vgl. Lattschar, Wiemann 2018, S. 36-38).

Alle Kinder und Jugendlichen aus den genannten Zielgruppen haben Brüche erlebt oder erleben sie gerade. Biografiearbeit hilft diese besser zu verstehen und zu verarbeiten. Nicht nur die Vergangenheit kann thematisiert werden, sondern auch die Zukunft, zum Beispiel wenn eine Bezugsperson des Kindes oder des Jugendlichen erkrankt ist und diese Krankheit in absehbarer Zeit zum Tod der Person führen wird. In diesem Fall kann Biografiearbeit vorbereitend und begleitend durchgeführt werden. So bekommen Kinder und Jugendliche eine Ansprechperson und erfahren, dass Tod und Verlust kein Tabu-Thema sein muss und dass auch andere Personen darunter leiden.

2. Biografiearbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe

2.1 Bedeutung und Wirkung für Heimkinder

In jedem Leben gibt es Übergänge, Phasen von Neubeginnen, aber auch Abschiede. Solche Übergänge sind beispielsweise der Kitaeintritt, die Einschulung oder der Tod der Großeltern.

Es ist ein tiefer äußerer Einschnitt für ein Kind oder ein Jugendlichen vom Elternhaus in eine Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung zu wechseln. Solch ein Übergang ist prägend für das gesamte Leben (vgl. Lattschar, S. 29). Birgit Lattschar beschreibt für solch einen Übergang die Rolle der Biografiearbeit folgendermaßen: „Wechselt ein Kind sein Lebensumfeld, wird in einer Pflegefamilie oder einem Kinderheim aufgenommen oder geht es zur Herkunftsfamilie zurück, dient Biografiearbeit als Brücke von einem Lebensraum in den anderen.“ (Lattschar, S. 29) Biografiearbeit hat die Wirkung, dass sich die Person nicht nur mit seiner bisherigen Lebensgeschichte auseinandersetzt, sondern auch mit seiner aktuellen Lebenssituation. Es werden Informationen über die eigene Person, wichtige Menschen im sozialen Umfeld oder aber auch die eigenen Stärken und Schwächen, gesammelt. Dies hat den Zweck, dass sich die jungen Menschen ermutigt fühlen sollen, ihre eigenen Gefühle wahrzunehmen, beschreiben zu können und sich mit ihrem derzeitigen Leben beschäftigen. In dem man sich Gedanken zur Vergangenheit und Gegenwart macht, werden die jungen Menschen angeregt auch über die Zukunft nachzudenken. Die Methode der Biografiearbeit soll helfen das innere Chaos zu ordnen, jungen Menschen

ermöglichen ein deutlicheres Selbstbild zu erhalten und schmerzliche Fragen aus der Vergangenheit zu beantworten. Klar ist, dass Biografiearbeit die schwierigen Lebensereignisse nicht mildern kann. Jedoch kann durch Biografiearbeit es leichter fallen darüber zu sprechen und unterstützt die Bewältigung der Ereignisse (vgl. Lattschar, S.27 f.).

Oftmals haben Kinder und Jugendliche, die in einer stationären Wohngruppe leben, nur wenige oder aber auch widersprüchliche Informationen, über ihre Lebensgeschichte. Hinzu kommt, dass es häufig der Fall ist, dass Kinder vor der Unterbringung viel Streit, Stress und Krisen im Elternhaus erlebt haben. Möglicherweise durch die Eltern Vernachlässigung, Gewalt oder Angst erfahren. Um sich die Veränderungen in ihrem Leben zu erklären kann es sein, dass Kinder Fantasien entwickeln, die die Heimunterbringung erklären. Dies kann dazu führen, dass sich das Kind oder der Jugendliche nur schwer auf seinen neuen Lebensort einlassen kann (vgl. Lattschar, S.29 f.).

Der neue Lebensort stellt neue Anforderungen an die jungen Menschen. Das Zusammenleben mit fremden Gleichaltrigen, neue Bezugspersonen und neue Gruppenregeln. Oftmals befinden sich die Kinder oder Jugendlichen in einem Schockzustand. Sie verlieren ihr vertrautes Umfeld und haben Schwierigkeiten sich selbst als eine kontinuierliche Persönlichkeit wahrzunehmen. Diese Unsicherheiten können zu Selbstzweifeln und Wut führen. Diese Wut kann sich auch auf die Betreuer der Einrichtung richten. Daher ist es wichtig die Kinder und Jugendlichen und deren Lebensgeschichten zu verstehen, um auf die aktuellen Bedürfnisse der jungen Menschen eingehen zu können (vgl. S. 30). Lattschar beschreibt hier zu: „Biografiearbeit ist ein schützender Faktor und unterstützt die Integration. Die notwendige Zeit, die man zur Arbeit mit dem jungen Menschen benötigt, ist perspektivisch gut eingesetzt, erst recht, wenn es gelingt, dass Kinder die spezifischen Krisen in ihrer Lebensgeschichte und in ihrer Familie verstehen und eine eigene Lebensperspektive entwickeln können. Nicht zuletzt daran misst sich die Wirksamkeit von Heimerziehung.“ (Lattschar, S. 30)

2.2 Formen von Biografiearbeit unter Berücksichtigung der kindlichen Entwicklung

Grundsätzlich ist Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen in jedem Alter möglich. Je nach Entwicklungsstand des Kindes oder des Jugendlichen unterscheidet sich die Arbeit in der Intensität und in der Tiefe (vgl. Lattschar, S. 45).

Im Kleinkindalter hat man die Möglichkeit dem Kind Geschichten über seine Herkunft zu erzählen oder das Sammeln und Dokumentieren von Informationen, welche später Erinnerungsstück für das Kind sind. Eine Form von Biografiearbeit wäre beispielsweise, ein Lebensbuch in einfachen Sätzen zu schreiben, in der die Geschichte des Kindes erzählt wird. Diese Geschichte kann gemeinsam mit dem Kind gelesen werden. Ziel dabei ist, dass das Kind mit seiner Geschichte vertraut ist und die Vergangenheit nicht im späteren Leben aufgearbeitet werden muss. Im Kindergartenalter kann das Thema im direkten Gespräch mit dem Kind angesprochen werden. Häufig beschäftigt sich aber auch das Kind mit der Thematik. In gemalten Bildern und Rollen- und Puppenspielen werden die Ereignisse verarbeitet. Dies kann genutzt werden, um gemeinsam mit dem Kind über seine Herkunftsfamilie zu

sprechen. Im Grundschulalter werden die Biografien und die eigenen Familien am Bedeutsamsten. Die Kinder entwickeln ein Selbstkonzept und haben großes Interesse an der eigenen Person. Um ein positives Selbstkonzept zu entwickeln, ist es wichtig, dass das Kind die Möglichkeit hat Fragen bezüglich seiner Familie und seiner Vergangenheit zu stellen und Kenntnisse über seine Biografie erhält. Im dritten Schuljahr ist das Thema Familie im Lehrplan festgelegt. Häufig erstellen die Schüler einen Stammbaum ihrer Familie und setzen sich mit ihrer Herkunft auseinander. Daher ist es wichtig, dass Kinder sich zuvor mit ihren Bezugspersonen mit ihrer Vergangenheit und ihrer Lebensgeschichte beschäftigt haben. Es bietet sich an gemeinsam mit dem Kind ein Lebensbuch zu erarbeiten (Nutzung von Vorlagen, Bilder, Collage, Briefe etc.), um seine eigene Geschichte zu verstehen und zu akzeptieren (vgl. Lattschar, S. 47 ff.).

In der Pubertät wird es oftmals schwieriger die Jugendlichen für Biografiearbeit zu gewinnen. Dies hat zum einen damit zu tun, dass die Jugendlichen desinteressiert an der Vergangenheit sind und lieber ihre eigene Zukunft planen, aber auch dass die Heimerzieher oder die Pflegeeltern in der oftmals konfliktreichen Phase, nicht die geeigneten Ansprechpartner sind. Eine Möglichkeit Jugendliche für Biografiearbeit zu begeistern, sind Aktivitäten und Unternehmungen gemeinsam mit den Jugendlichen zu planen und zu gestalten. Beispielsweise einen bedeutenden Ort der Kindheit zu besuchen oder andere Medien zu nutzen (Filme mit ähnlichen Geschichten). Dennoch gibt es aber auch Jugendliche, die gerne über ihre Vergangenheit sprechen, um die eigene Lebensgeschichte für sich selbst zu ordnen und zu reflektieren. Dies ist auch abhängig von der Dauer der stationären Unterbringung und dem individuellen Verlauf der Lebensgeschichte des Jugendlichen (vgl. Lattschar, S.52 f.).

2.3 Zentrale Themen der Biografiearbeit

Kinder und Jugendliche, die in Heimen groß werden, erleben häufig eine innere Zerrissenheit zwischen der Sehnsucht und die Liebe zu ihren Eltern und der belasteten Erfahrungen in ihrer Herkunftsfamilie, die sie erlebten. Diese Erfahrungen können bei den Kindern und Jugendlichen zu Verzweiflung und Ablehnung gegenüber ihrer Herkunftsfamilie führen. Die Kinder bemerken, dass sich ihre Herkunftsfamilie nicht gesellschaftskonform verhält (Suchtproblematik, psychische Erkrankungen, Gewalt etc.). Dies kann dazu führen, dass sich Kinder für ihre Eltern schämen. Daher ist ein zentrales Thema der Biografiearbeit die Bedeutung der Eltern (vgl. Lattschar, S. 56 f.).

Um diesem Zwiespalt zu entkommen idealisieren Kinder oftmals ihre Eltern. Heimerzieher können unter Umständen mit dieser Reaktion der Kinder überfordert sein. Häufig berichten Kinder welche Unternehmungen und Zuwendungen sie von ihren Eltern erfahren haben, obwohl dies so nicht stattgefunden haben kann. In solchen Situationen müssen Heimerzieher sensibel auf die Kinder reagieren. Je nachdem ob das Kind bereit ist den Schmerz der Trennung und das Wissen darum, dass die Eltern nicht immer nach ihren Bedürfnissen gehandelt haben, kann man sensibel die Realität ansprechen (vgl. Lattschar, S. 57 f.).

Ein wichtiger Teil der Bedeutung der Eltern ist der Schmerz, von den Eltern getrennt geworden zu sein. Fremdplatzierte Kinder haben oftmals ein starkes Minderwertigkeitsgefühl und haben eine höhere Sensibilität für Zurückweisungen, Angst, nicht geliebt zu werden. Auch im Alltag der Heimerziehung wird der kindliche Schmerz von der Familie getrennt zu leben sichtbar. Reaktionen auf die kritischen

Lebensereignisse können sein: Aggressionen, Unangemessenheit oder eine mangelnde Impulskontrolle (vgl. Lattschar, S. 59).

„Letztendlich müssen früh von ihren Eltern getrennten Kinder vorzeitig leiten, was zu den Entwicklungsaufgaben aller Menschen gehört: Sich damit abzufinden oder aussöhnen, dass die Eltern einem einerseits das Leben gaben (Verbundenheit), sie einem aber längst nicht alles zuwenden konnten, was man gebraucht hätte (Enttäuschung). Reifung bedeutet auch, von anderen Menschen den benötigten Halt und die Wertschätzung anzunehmen.“ (Lattschar, S. 60)

Ein weiteres zentrales Thema ist der Kontakt zur leiblichen Familie. Kinder, die regelmäßig Kontakt zu ihren leiblichen Eltern haben sind oft nach diesen aufgedreht und unruhig. Wenn Kinder nicht genau wissen warum sie nicht bei ihren Eltern leben kann dies stärker sein. Oftmals benötigen sie eine Klärung wofür die Besuchszeiten mit den Eltern sein können und was nicht. Auch die Bedeutung der Geschwister ist ein wichtiges Thema in der Biografiearbeit. Geschwister verbringen während ihrer Kindheit oftmals mehr Zeit miteinander als mit den Eltern. Geschwister wachsen mit zwei Normen auf, denen der Erwachsenen und denen der Kinderwelt, sie teilen dieselben Eltern, dieselbe Wohnung, besitzen ähnliche Dinge, wie Möbel, Kleidung, Spielzeug. Geschwister, die nicht zusammen aufgewachsen sind oder durch die Unterbringung getrennt worden sind kann ein weiterer Verlust für Kinder sein. Dieser Verlust kann ein Thema in der Biografiearbeit sein (vgl. Lattschar, S. 60 ff.).

Die Identitätsentwicklung stellt ein weiteres zentrales Thema dar. Unter dem Begriff Identität wird in Bezug auf die Fremdplatzierung von Kindern und Jugendlichen die Kenntnis von biologischen Wurzeln verstanden. Fast alle fremdplatzierten Kinder definieren sich ob sichere oder unsichere Bindung zu ihrer Herkunftsfamilie wie zum Beispiel Vergleiche von Eigenschaften, Charakter oder des Aussehens von Familienmitgliedern (vgl. Lattschar, S. 64). Ebenso ist der Loyalitätskonflikt bedeutend. Der junge Mensch fühlt sich zu zwei unterschiedlichen Instanzen gegenüber treu und verpflichtet. Im stationären Kontext wären das die Einrichtung und dessen Erzieherinnen und die Herkunftsfamilie. Durch Biografiearbeit kann der Loyalitätskonflikt in Worte gefasst werden, es ist zwar nicht immer möglich das Kind von diesen komplett zu befreien, dieses Gefühl aber einzuordnen und eventuell mit anderen Kindern zu teilen, kann hilfreich sein (vgl. Lattschar, S. 66 f.).

3. Umsetzung von Biografiearbeit im stationären Bereich

3.1 Rahmenbedingungen

Für die Durchführung von Biografiearbeit ist eine unterschiedliche Gestaltung möglich. Zum einen kann es die kurze und knappe Beschreibung bestimmter Fakten sein, zum anderen kann es die Form einer reichhaltigen, bunt und liebevoll gestalteten Dokumentation annehmen. Die genaue Gestaltung der Ausführung von Biografiearbeit ist allerdings abhängig vom Interesse und der Motivation der Kinder oder Jugendlichen. Auch die zur Verfügung stehenden Ressourcen im sozialen Umfeld dürfen dabei nicht außer Acht gelassen werden. Allerdings gibt es bestimmte Rahmenbedingungen, die gegeben sind und an welche man sich bei der Durchführung von Biografiearbeit im besten Fall halten sollte. Damit gemeint sind: Gruppen- oder Einzelarbeit, der Umfang und die Dauer der Durchführung, die Einbindung von Biografiearbeit in den Lebensalltag der Klienten und den institutionellen Tagesablauf

der Fachkräfte sowie der Umgang mit sensiblen Informationen (vgl. Lattschar, Wiemann 2018, S.69f.).

3.2 Kompetenzen und Fähigkeiten

Biografiearbeit wird überwiegend von Erwachsenen gestaltet, die mit den Kindern oder Jugendlichen zusammenleben oder mit ihnen arbeiten und eine vertrauensvolle Beziehung zu ihnen haben. Nehmen die Eltern der Kinder oder Jugendlichen eine Erziehungsberatungsstelle in Anspruch, so können die Fachkräfte die Kindeseltern bei der Biografiearbeit unterstützen. Oder aber ein Berater arbeitet mit dem Kind oder Jugendlichen und er bezieht im Verlauf der Biografiearbeit die Kindeseltern mit ein (vgl. Lattschar, Wiemann 2018, S.77f.).

Fachkräfte sollten jedoch gewisse Kompetenzen besitzen, die für den Umgang mit dem Thema Biografiearbeit von Vorteil sind. Zum einen sollten Fachkräfte immer eine respektvolle Haltung gegenüber den Eltern des jungen Menschen haben. Die Voraussetzung für die Biografiearbeit mit jungen Menschen ist, dass der Erwachsene, der mit dem Kind oder Jugendlichen arbeitet, seine eigenen Emotionen (z.B. Unverständnis, Wut) gegenüber den Kindeseltern unter Kontrolle und überwunden hat. Von Bedeutung ist außerdem eine positive Beziehungsebene zum jungen Menschen. Für Biografiearbeit braucht es eine Atmosphäre von Wertschätzung und Akzeptanz. Junge Menschen sollen nicht belehrt, erzogen oder von etwas überzeugt werden. Distanz zwischen Fachkraft und jungem Menschen kann geschaffen werden, indem man von anderen Personen spricht, denen ähnliches widerfahren ist. Eine weitere Kompetenz ist der Umgang mit Widerstand und Vermeidungsverhalten. Hierbei spielt vor allem Akzeptanz eine große Rolle. Möchte ein Kind oder Jugendlicher gerade nicht mitarbeiten, dann sollte auf keinen Fall Zwang entstehen. Oft sind die betroffenen jungen Menschen auch noch nicht in der Verfassung, sich ihrer eigenen Vergangenheit zu stellen. Vieles was sie erlebt haben ist für sie einfach zu schmerzhaft. Doch auch dieser Fakt muss erlaubt sein. Kinder und Jugendliche öffnen sich, wenn sie soweit sind. Vor allem Jugendliche wollen größtenteils nicht über ihre Vergangenheit sprechen. Ein solches Vermeidungsverhalten sollte respektiert, aber offen angesprochen werden. Mögliche Gründe können hilfreich für den weiteren Verlauf der Biografiearbeit sein. In der Regel ist aber zu sagen, dass eher selten totale Verweigerung oder Desinteresse von Seiten der jungen Menschen auftritt. Auch Hinweise für die Gesprächsführung sollten unbedingt von den Fachkräften beachtet werden. Hierbei gilt das Prinzip der Ich-Botschaften und des aktiven Zuhörens. Junge Menschen brauchen Bestätigung, dass das was sie Erwachsenen erzählen interessant und von Bedeutung ist. Diese Bestätigung erhalten sie beispielsweise durch das Festhalten der gesammelten Informationen in einem Lebensbuch der Kinder oder Jugendlichen. Eine selbsterklärende Kompetenz ist die der Offenheit und Ehrlichkeit. Wenn man als erwachsene Person von Kindern und Jugendlichen erwartet, dass sie ehrlich zu einem sind, dann sollte man das selbstverständlich auch zu ihnen sein. Die letzte Kompetenz ist der Umgang mit traumatischen Erfahrungen der Betroffenen. Für den Fall, dass ein traumatisches Erlebnis während der Biografiearbeit angesprochen wird, sollte die Weiterführung von Biografiearbeit ausschließlich mit Fachkräften stattfinden, die sich mit Trauma Behandlung auskennen. Ist bei einem jungen Menschen beispielsweise eine sexuelle Traumatisierung bekannt, so sollte von Anfang an eine auf dieses Thema spezialisierte Fachkraft die Biografiearbeit durchführen. Ist ein junger Mensch während der Biografiearbeit aufgebracht oder weint sogar, so bedeutet das nicht immer, dass ein Trauma vorliegt. Angebracht ist es dann, zu

beruhigen, zu trösten, Mitgefühl und Anteilnahme zu zeigen (vgl. Lattschar, Wiemann 2018, S.78ff.).

3.3 Methoden der Biografiearbeit

Schaut man sich die verschiedenen Methoden an, die im Bereich der Biografiearbeit angewandt werden können, so kann man diese in drei große Gruppen unterteilen.

Es gibt die unspezifischen Methoden, die mit biografischen Elementen arbeiten. Die unspezifischen Methoden können aber auch in anderen Gruppensituationen zum Einsatz kommen. Solche Methoden wären beispielsweise Übungen zum Kennenlernen (vgl. Miethe 2014, S. 41).

Die zweite Gruppe entspricht den modifizierten Methoden. Dabei handelt es sich um Methoden, die auf der Modifikation von Verfahren basieren, die in anderen Wissenschafts- oder Arbeitsfeldern entwickelt wurden. Biografieforschung oder Therapie gehören beispielsweise zu diesen Feldern (vgl. ebd.).

Zu der dritten Gruppe zählen die eigenständigen Methoden. Das sind solche Methoden, die spezifisch im Zuge der Durchführung von Biografiearbeit entwickelt wurden. Dabei handelt es sich beispielsweise um Erzählcafés, Lebensbücher oder Erinnerungskoffer (vgl. ebd.).

Hinsichtlich des methodischen Arbeitens können jedoch auch andere Gruppen gebildet werden.

Es gibt narrative Methoden. Narrative Methoden sind komplexe Verfahren, die extra für die Biografiearbeit so verkürzt werden, dass sie in der Praxis anwendbar sind. Allgemein kann man sagen, dass es sich bei dieser Methode um eine Form von nondirekter Gesprächsführung handelt. Eine solche Gesprächsführung macht es möglich, seine eigene Lebensgeschichte zu erzählen (vgl. Miethe 2014, S. 42).

Eine weitere Methode ist das autobiografische Schreibverfahren. Im Bereich der Biografiearbeit wird sehr oft die Methode des kreativen Schreibens genutzt. Dabei wird die Lebensgeschichte der Person nicht nur erzählt, sondern aufgeschrieben und bei Bedarf anderen Teilnehmern (z.B. in einer Gruppensitzung) vorgelesen. Dadurch werden Themen angesprochen, die vorher nicht berücksichtigt wurden. Der Vorteil des Aufschreibens liegt darin, dass man seine eigene Lebensgeschichte nicht zwingend einer anderen Person mitteilen muss. Die Methode des Aufschreibens kann lediglich zur eigenen Selbstvergewisserung eingesetzt werden (vgl. ebd.).

Auch kreative Methoden kommen während der Biografiearbeit häufig zum Einsatz. Im Kontext der Biografiearbeit existieren deshalb sehr viele kreative Methoden. Zum Einsatz kommen dann Methoden wie: malen, basteln, kneten oder singen. Der Grundgedanke der kreativen Methoden liegt darin, dass durch den Einsatz der kreativen Ansätze sprachbedingte Abwehrmechanismen reduziert werden sollen. Das bedeutet, dass beispielsweise ein gemaltes Bild mehr aussagt und ausdrückt, als dem, der das Bild gemalt hat, überhaupt bewusst ist. Der gesamte Prozess, von gestalten, betrachten, bis darüber austauschen, sorgt dafür, dass bestimmte Inhalte bewusster gemacht werden (vgl. ebd.).

Auch Körper- und Sinnesmethoden zählen zu den Methoden der Biografiearbeit. Durch die Anwendung von Körpermethoden wird das Körpergedächtnis bewusst in den Erinnerungsprozess mit einbezogen. Ganz gezielt werden dabei körperliche Elemente genutzt (z.B. Tanz, Berührung, Aufstellungen oder Geruch). Viele Erinnerungen können weder erzählt noch geschrieben werden, sie sind aber im Körpergedächtnis der Menschen vorhanden. Durch bestimmte Gerüche oder

Bewegungen können solche Bewusstseinsinhalte reaktiviert und erneut bewusst gemacht werden (vgl. Miethe 2014, S. 43).

Eine sehr beliebte Methode ist der Einbezug von Medien. In der Biografiearbeit werden Medien eingesetzt, um die Erinnerungen anzuregen. Ein Beispiel dafür ist der „Erinnerungskoffer“. Dieser enthält alle möglichen Gegenstände aus dem Alltagsleben der Person. Dabei handelt es sich zum Beispiel um Kinderspiele, Fahrkarten, Eintrittskarten, Puppen, Schulhefte oder ähnliches.

Andere Medien, die zum Einsatz kommen sind auch Familienfotos oder Videos. Der Anblick der genannten Bilder oder Gegenstände soll den Erinnerungsprozess der Person fördern (vgl. ebd.).

Meditative und assoziative Verfahren werden ebenfalls als Methoden der Biografiearbeit aufgelistet. Hierbei handelt es sich um Methoden, die in irgendeiner Weise versuchen, Erinnerungen in einer vor-bewussten Ebene anzusprechen. Das bedeutet, durch z.B. eine Fantasiereise werden bei Personen Erinnerungen angeregt, bei denen nicht immer direkt klar ist, welche Bedeutung sie haben. Kognitiv werden einem dadurch Bewusstseinsinhalte mitgeteilt, die man im alltäglichen Umgang nicht zwingend mitteilen kann oder will. Solche Methoden tendieren eher dazu, dass auch unbewusste Erlebnisinhalte angeregt werden (vgl. ebd.).

Visualisierende Methoden sind jene Verfahren, bei denen Biografiearbeit optisch oder grafisch dargestellt wird. Das geschieht z.B. durch ein Genogramm, einen Lebensstrahl oder ein Soziogramm. Durch die Visualisierung werden Zusammenhänge deutlich, die den Personen sonst nicht bewusst sind. Mit Hilfe eines Genogramms kann vielleicht auffallen, dass über den einen Teil der Familie ausführlichere Daten vorliegen als über den anderen Teil (vgl. Miethe 2014, S. 43-44). Eine sehr praktische Methode ist die Methode des Lernens am Modell. Lernen am Modell bedeutet, dass Fremdbiografien im Vergleich mit einbezogen werden. Diese Darstellung von Biografiearbeit soll Identifikation auslösen und dazu ermutigen, die eigene Biografie im Hinblick auf ähnliche Themen zu befragen (vgl. Miethe 2014, S. 44).

Die letzte Methode, die wir hier vorstellen möchten sind die Rollenspiele und Aufstellungsarbeiten. Diese Art von Methode gilt nicht als typisch im Bereich der Biografiearbeit, sondern wird häufig in pädagogischen Settings eingesetzt. Oft greift man in der Biografiearbeit allerdings auf diese Methode zurück, wenn man Familienkonstellationen oder sonstige Dynamiken aufzeigen und bearbeiten möchte (vgl. ebd.).

An dieser Stelle möchten wir Ingrid Miethe zitieren, die in ihrem Buch schreibt: „Jede Methode ist eine „Methode der Wahl“. Die Entscheidung für oder gegen eine Methode hängt ab von der konkreten Gruppe mit der gearbeitet wird, den eigenen Vorkenntnissen und der eigenen (kritischen) Überprüfung mit welchen Methoden professionell gearbeitet werden kann und mit welchen (noch) nicht.“ (Miethe 2014, S. 45)

Dieser Aussage schließen wir uns an. Die oben aufgezählten Methoden entsprechen einem wichtigen Werkzeug für die Gruppenleitung. Es gibt eine Vielfalt an Methoden. Diese müssen jedoch auf die jeweiligen Gruppen bzw. auf die Person mit der gearbeitet wird, modifiziert werden. Methoden geben lediglich Anregungen für Biografiearbeit. Eine lebendige Biografiearbeit ist geprägt durch variable Zuschnitte der empfohlenen Methoden für die jeweiligen Teilnehmer (vgl. Hölzle, Jansen 2011, S. 275).

4. Quellen

Bücher:

Hölzle, Christina; Jansen, Irma (Hrsg.) (2011): Ressourcenorientierte Biografiearbeit, Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden, 2., durchgesehene Auflage: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Lattschar, Birgit; Wiemann, Irmela (2018): Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte – Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit, 5., überarbeitete Auflage, Weinheim Basel: Beltz Juventa Verlag

Miethe, Ingrid (Hrsg.) (2014): Biografiearbeit – Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis, 2., durchgesehene Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag

Ryan, Tony; Walker, Rodger (1997): Wo gehöre ich hin?, Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen, Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag

Internetquellen:

Bibliographisches Institut GmbH, Dudenverlag (Hrsg.) (2018): Definition Biografie. Online verfügbar unter: <https://www.duden.de/node/663603/revisions/1361266/view>, zuletzt geprüft am 07.03.2018

Mohr, Katrin; Ter Horst, Klaus (Hrsg.) (2004): Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Jugendhilfe, Das neue „Mein Lebensbuch“ als Hilfsmittel für die pädagogische Praxis. Online verfügbar unter: <http://docplayer.org/10238431-Werwissen-will-wer-er-ist-muss-wissen-woher-er-kommt-um-zu-sehen-wohin-er-will.html>, zuletzt geprüft am 22.03.2018

Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik (Hrsg.) (2018): Biografiearbeit. Online verfügbar unter: <http://lexikon.stangl.eu/6867/biografiearbeit/>, zuletzt geprüft am 16.03.2018

Praxisprojekt: Selbstversuch Lebensbuch

Inhalt:

1. Vorstellung/ Zielsetzung des Projektes
2. Unsere Vorgehensweise
3. Ergebnis und Fazit

1. Vorstellung / Zielsetzung des Projektes

Im Rahmen des Forschungsmoduls führen wir Experteninterviews mit Fachkräften in der stationären Kinder- und Jugendhilfe durch. Unser Interesse liegt in der Umsetzung der Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen. Die Ergebnisse und die Auswertung unseres Projektes sollen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe zugutekommen. Mitarbeiter in stationären Einrichtungen sollen aufmerksam gemacht werden bzw. sollen ihre Arbeit zur Thematik Biografiearbeit reflektieren.

Die Zwischenergebnisse des Forschungsprojektes haben wir für den Schwerpunkt genutzt, indem wir neue Erkenntnisse in die Umsetzung und Gestaltung eines Lebensbuches mit einbezogen haben. Ziel war es, als ein Selbstversuch, ein eigenes Lebensbuch zu entwickeln. Dieses Lebensbuch möchten wir gerne auch den Interviewpartnern zur Verfügung stellen.

2. Unsere Vorgehensweise

Der erste Schritt war, sich theoretisch mit dem Thema zu beschäftigen. Gemeinsam haben wir uns intensiv mit der Literatur auseinandergesetzt. Ebenfalls haben wir uns verschiedene Formen von Lebensbüchern/ einzelne Vorlagen angeschaut. Aufgefallen ist uns dabei, dass keine frei zugänglichen Lebensbücher zu finden waren, welche direkt auf Kinder und Jugendliche in Wohngruppen zugeschnitten sind. Viele Bücher waren für Pflege- oder Adoptivkindern, welche man jedoch auch nur käuflich erwerben kann. Dennoch haben wir vereinzelt Vorlagen und Ideen für unser eigenes Buch gefunden. Stark orientiert haben wir uns an Irmela Wiemann und Birgit Lattschar. Aber auch die Interviews, die wir bislang durchgeführt haben, sind in unser Ergebnis miteingeflossen. Oftmals wurde von unseren Interviewpartnern berichtet, dass man die Kinder und Jugendlichen nur schwer motivieren kann, sich gemeinsam mit ihren Betreuern hinzusetzen, und über ihre Biografie zu sprechen. Daher war uns wichtig, dass das Buch ansprechend gestaltet ist, so dass Kinder aber auch Jugendliche Lust bekommen die Seiten auszufüllen. Themen wie Trauer, Traumata oder Tod eines Familienmitgliedes haben wir bewusst nicht aufgegriffen. Da das Erstellen des Buches nur als ein Selbstversuch zu verstehen ist, haben wir die Intensivität der Biografiearbeit gering gehalten. Unsere Intension war es, Seiten zu entwickeln, die Daten, Lebensläufe und Erinnerungen sammeln. Die Kinder und Jugendlichen sollen ihre Geschichte verstehen und Wünsche für ihre Zukunft formulieren. Die Einrichtungen sollen die Seiten des Lebensbuches individuell nutzen können. Je nach Kind oder Jugendlichen können in einem Ringbuch Seiten hinzugefügt werden, oder nicht passende Vorlagen entfernt werden. So hat jedes Kind oder Jugendliche ein individuell angefertigtes Buch, in dem das Kind/ Jugendliche bestimmt welche Dinge es verschriftlichen möchte und welche nicht.

Im Buch von Birgit Lattschar und Irmela Wiemann, Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte, Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit, gibt es eine konkrete inhaltliche Gliederung für die Erstellung eines Lebensbuches. Diese Strukturierung haben wir auch für unser Lebensbuch genutzt. Unser Inhaltsverzeichnis ist in die Punkte 1. Alles über mich 2. Meine Familie 3. Meine Geschichte 4. Meine Zukunft gegliedert. Der Punkt „Alles über mich“ beinhaltet Informationen über das Kind oder den Jugendlichen, deren Gefühlswelt und deren Herkunft. Die oben genannten Punkte haben wir uns innerhalb der Gruppe aufgeteilt und jeder hat sowohl für Kinder, als auch für Jugendliche eine Seite für das Lebensbuch entwickelt. Diese Ergebnisse haben wir zusammengetragen und überarbeitet.

Anfänglich wollten wir Illustrationen und Hintergründe selbst gestalten und zeichnen. Mit dieser Idee haben wir auch gestartet. Bei der Arbeit haben wir uns umentschieden und mit dem kostenlosen Programm canva (<https://www.canva.com/>) gearbeitet. Dies hatte den Vorteil, dass wir sowohl Illustrationen als auch Layouts nutzen konnten. Die Illustrationen sind nicht urheberrechtlich geschützt, sodass wir diese frei verwenden konnten.

3. Ergebnis und Fazit

In der Erarbeitungsphase wurde uns deutlich, dass es viel Zeit und Geduld benötigt, solch ein Projekt durchzuführen. Gerne hätten wir noch mehr Themen/ Seiten entwickelt, so dass eine vielfältige Auswahl für die Einrichtungen entsteht. Dies ließ die Zeit jedoch nicht zu. Dennoch sind wir sehr zufrieden mit dem Ergebnis. Es hat viel

Freude bereitet ein eigenes Lebensbuch zu erschaffen, gemeinsam Ideen zusammentragen und umzusetzen. Der Gruppenprozess gestaltete sich bei der Herstellung des Lebensbuches als sehr kreativ und positiv. Jeder von uns hat die Möglichkeit bekommen, seine Ideen für einzelne Themen beizutragen, und einzelne Seiten nach seinen Wünschen und Vorstellungen zu gestalten. Anschließend haben wir gemeinsam als Gruppe beschlossen, welche Ideen, Skizzen usw. es in unser Lebensbuch schaffen und welche nicht. Die Arbeit an dem Lebensbuch gab uns einen großen Raum für Diskussionen, die sogar in die fachliche Richtung gegangen sind, denn bei der Ideensammlung hatten wir immer wieder im Hinterkopf wie es wäre, wenn wir mit diesem Buch arbeiten müssten. Dadurch gelang es uns, uns besser in die Positionen der Fachkräfte hineinzuversetzen und unser Buch dementsprechend aufzustellen. Aus unserer Sicht haben wir in der Kürze der Zeit eine ansprechende Version des Lebensbuches erschaffen. Gerne hätten wir auch die anderen Studierenden unserer Seminargruppe an unserem Lebensbuch teilhaben lassen. Zu dem frühen Zeitpunkt unserer Präsentation war uns das allerdings nicht möglich. Durch unsere eigene Arbeit an einem Lebensbuch ist uns als Gruppe bewusst geworden, wie wichtig es ist, dass Leitungspositionen in den Trägern unbedingt dafür sorgen sollten, dass Materialien für die Fachkräfte zur Verfügung stehen. So etwas nebenbei zu entwickeln ist kaum machbar. Gerade deshalb freuen wir uns darauf, unsere Ideen an die Träger weiter zu geben, in der Hoffnung, dass sie unsere Mühen wertschätzen und unser Lebensbuch als geeignetes Material empfinden.

Kinder als Zeugen von häuslicher Gewalt und die damit verbundenen Auswirkungen auf ihre Entwicklung

Sandra Franken, Nathalie Neuber, Daniela Strehlke

Beitrag

Inhalt:

1. Einleitung
2. Definitionen
 - 2.1 Definition Gewalt
 - 2.2 Definition häusliche Gewalt
 - 2.3 Definition Familie
3. Problembeschreibung
4. Welche Auswirkungen hat Gewalt zwischen Eltern auf deren Kinder?
5. Entwicklungspsychologischer Ansatz im Kontext der Bindungstheorie:
6. Wie wirkt der Kinderschutz?
7. Wo setzt die Soziale Arbeit an?
 - 7.1 Jugendhilfe
 - 7.2 Beratungsstellen
 - 7.2.1 BIG e.V.
 - 7.2.2 „ECHT FAIR!“
 - 7.2.3 Berliner Volkssolidarität - „BERATUNG FÜR MÄNNER - GEGEN GEWALT“
 - 7.2.4 Weitere Hilfsangebote
8. Fazit
9. Abkürzungsverzeichnis
10. Literaturverzeichnis

1. Einleitung:

Mit dem Begriff ‚häusliche Gewalt‘ wird scheinbar vorrangig die innerfamiliäre Paargewalt verbunden. Der Blick auf die Kinder fokussiert sich allgemein eher auf die direkte körperliche Gewalt gegen sie und speziell auch auf sexualisierte Gewalt, während das Erleben von Gewalt zwischen den Eltern und den damit verbundenen Auswirkungen deutlich weniger thematisiert wird (vgl. Keupp in: Dlugosch 2010, S. 9-10). Jedoch leben in mehr als der Hälfte der Haushalte, in welchen gewaltbelastete Beziehungen bestehen, auch Minderjährige (vgl. BMFSFJ 2005). Auch wenn Kinder Zeugen sind, nicht aber selbst angegriffen werden, kann diese Erfahrung bei ihnen seelische Verletzungen hinterlassen (vgl. Lappehse-Lengler, Stand: 03.06.18). Das diese Thematik mehr Beachtung verdient steht somit außer Frage.

In diesem Kontext trägt die folgende Arbeit den Titel: „Kinder als Zeugen von häuslicher Paargewalt und die damit verbundenen Auswirkungen auf ihre Entwicklung“.

Sie beschäftigt sich nicht nur mit häuslicher Gewalt auf der Paarebene. Vielmehr soll hier der Fokus auf die Elternfunktionsebene und somit auf die Auswirkungen für das Kind gelegt werden.

So werden im Folgenden zunächst die grundlegenden Begriffe definiert. Es folgt eine ausführliche Darstellung der Problematik. Hier wird der Leser bzw. die Leserin an die handlungsleitende Fragestellung herangeführt. Anschließend werden die möglichen Auswirkungen physischer und psychischer Gewalt zwischen den Eltern auf ihre Kinder

thematisiert. Diesbezüglich werden entwicklungspsychologische Ansätze im Kontext der Bindungstheorie hinzugezogen. Ferner beschäftigt sich diese Arbeit mit den Fragen des Kinderschutzes bezüglich der oben genannten Thematik. Im Anschluss werden Hilfsangebote für betroffene Familien(-mitglieder) in Berlin genannt und abschließend wird ein umfassendes Fazit gezogen.

2. Definitionen:

2.1 Definition Gewalt

Wie einleitend beschrieben wird eine Definitionserklärung zum Begriff Gewalt notwendig. Das Wort an sich verdeutlicht, dass Gewalt sich als „gegen jemanden walten“ versteht. Dies lässt bereits erahnen, was der Begriff aussagen möchte. Eine übergreifende und generelle Begriffsbestimmung von Gewalt existiert nicht, da eine Definition von der Perspektive der jeweiligen wissenschaftlichen Fachrichtung und ihrer entsprechenden Zweckdienlichkeit abhängt. Jede Fachrichtung artikuliert eine Definition, welche ihr am funktionalsten erscheint und mit der sie glaubt, ihre gesellschaftliche Funktion am geeignetsten erfüllen zu können. Aus der Vielzahl von Begriffsdefinitionen erscheint die der Weltgesundheitsorganisation für diese Arbeit als geeignet:

„Der absichtliche Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichen körperlichem Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt.“ (Weltgesundheitsorganisation 2003, S. 6, Stand: 10.06.18).

Festzuhalten ist, dass Gewalt vielfältige Erscheinungsformen aufweist. Gewalt bzw. die Wahrnehmung hierzu habe sich in den letzten Jahrzehnten sowie auch die Rechtsauffassung durch erfolgreiches politisches und soziales Engagement verändert (vgl. Fachlexikon der Sozialen Arbeit 2017, S. 369 ff.).

Beispielsweise gibt es seit dem Jahr 2000 den §1631 Abs.2 im BGB (Inhalt und Grenzen der Personensorge), welcher besagt, dass Kinder ein Recht auf gewaltfreie Erziehung haben. Körperliche Bestrafung, seelische Verletzungen und anderen entwürdigenden Maßnahmen sind laut Gesetz unzulässig.

2.2 Definition häusliche Gewalt

Gleichermaßen wie bei der Definition von Gewalt existiert eine allgemein verbindliche Definition nicht. Der Begriff leitet sich von der englischsprachigen Bezeichnung „domestic violence“ ab (vgl. Fachlexikon der Sozialen Arbeit 2017, S. 396 ff.).

Diese Arbeit bezieht sich auf die folgende Definition:

„Der Begriff „häusliche Gewalt“ umfasst alle Formen der körperlichen, sexuellen, seelischen, sozialen und ökonomischen Gewalt zwischen erwachsenen Menschen, die in einer nahen Beziehung zueinanderstehen oder gestanden haben. Das sind vor allem Personen in Lebensgemeinschaften, aber auch in anderen Verwandtschaftsbeziehungen.“ (BIG e.V. 2013, S. 8, Stand: 10.06.18) Wenn statt Vertrauen, Fürsorge und Liebe Demütigungen, Verletzungen und Misshandlungen vorherrschen, präge dieses Erlebnis Erwachsene, vor allem aber Kinder, auf eine schädigende Art und Weise (vgl. Fachlexikon der Sozialen Arbeit 2017, S. 396 ff.).

2.3 Definition Familie

Auch hier lässt sich keine allgemein geltende Definition finden. Wird die Herkunft des Begriffs betrachtet, wird erkenntlich, dass „Familie“ sich vom lateinischen „familia“ (Hausgemeinschaft) und „famulus“ (Haussklave) ableiten lässt. Dies zeige deutlich

auf, dass der Begriff Familie anfänglich wenig mit Beziehungen und Verwandtschaftsverhältnissen zu tun hatte, sondern Herrschafts- und Besitzverhältnisse ausdrückte (vgl. Ehlert, Funk, Stecklina 2011, S. 123). Die Begriffe Familie und Verwandtschaft wurden häufig als Synonym gebraucht, aber auch die Ehe ohne Kinder werde als Familie benannt. In den letzten Jahrzehnten haben sich die Familienformen von der Familie im traditionellen Sinne stark differenziert, hin zu Alleinerziehenden, Stieffamilien (Patchwork-Familien) und Regenbogenfamilien (vgl. Kreft, Mielenz 2017, S. 302 ff.).

Auch wenn die nachfolgende Definition nicht alle Formen der Familie einschließt, ist sie dennoch für diesen Kontext sehr aussagekräftig:

„F. [Familie] lässt sich definieren als eine Lebensform, die mindestens ein Kind und ein Elternteil umfasst sowie einen dauerhaften und im Inneren einen durch Solidarität und persönliche Verbundenheit charakterisierten Zusammenhang aufweist.“ (Thole, Höblich, Ahmed 2012, S. 78.)

Festzuhalten bleibe, dass das Konstrukt Familie ‚eine Gruppe besonderer Art‘ ist. Sie werde charakterisiert durch eine individuelle Struktur wie festgelegte soziale Rollen und einer bestimmten Qualität der Beziehungen zwischen den Mitgliedern (vgl. Kreft, Mielenz 2017, S. 302 ff.).

3. Problemdarstellung:

„Die Gewalt zwischen den Eltern gilt allgemein als psychische Misshandlung des Kindes und stellt eine erhebliche Gefährdung des seelischen und körperlichen Wohls des Kindes dar.“ (Davies/ Sturge-Apple 2013, S. 219). Bei aller Aufmerksamkeit auf die direkte Opferschaft von körperlicher Gewalt im häuslichen Kontext blieb der Blick auf das Miterleben von interparentaler Gewalt lange im Schatten der Gewalterfahrungen der Mütter (vgl. Dlugosch 2010, S. 13). „Tatsache ist aber, dass in den meisten Fällen (70%-90%), in denen beispielsweise die Mutter durch den Lebenspartner misshandelt wird, die Kinder anwesend sind und die Gewalt direkt oder indirekt miterleben.“ (Kavemann 2001, zit. nach: Ebner 2016, S. 3). Mit der Zeit habe sich die Ansicht verfestigt, dass die Gewalt gegen Mütter oder Väter auch Gewalt gegen deren Kinder sei und direkte Auswirkungen auf deren Entwicklung implizieren würden, auch wenn sie selbst nicht direkt von den Misshandlungen betroffen seien (vgl. Dlugosch 2010, S. 14). „Werden Kinder Zeugen/Zeuginnen von Gewalt gegen ein Elternteil durch den andern, so werden sie selbst Opfer von Gewalt, da die Gewalthandlungen Angst und Isolation beim Kind hervorrufen und zu einer Verletzung des Rechts von Kindern auf Sicherheit führt.“ (Loidl 2013, zit. nach Ebner 2016, S. 8). Nach einer Studie vom Bundeskriminalamt wurden im Jahr 2016 sowohl Männer als auch Frauen am häufigsten im Alter von 30-39 Jahren Opfer von Paargewalt (vgl. Bundeskriminalamt 2017). In Haushalten mit Paaren dieser Altersklasse lässt sich auch die vielfache Anwesenheit von Kindern vermuten, da laut statistischem Bundesamt das Alter der Mutter bei der Geburt (im Jahr 2015) durchschnittlich bei 31,0 Jahren liegt (vgl. Statistisches Bundesamt 2015). Es wird angenommen, dass in ca. 60% der Haushalte, in denen gewaltbelastete Beziehungen bestehen, auch Kinder und Jugendliche leben (vgl. BMFSFJ 2005). Die Zeugenschaft von Kindern in Kontexten von interparentaler Gewalt erscheint also nicht als seltenes Phänomen. Im Gegenteil: In Anbetracht der genannten Studien scheinen Kinder vermehrt die Paargewalt ihrer Eltern mitzuerleben.

„Heute gibt es zwar eine steigende Zahl von ambulanten Hilfsangeboten für Kinder, die Zeugen von häuslicher Gewalt wurden, die jedoch alle noch den Status von Pilotprojekten innehaben und auf keine geregelte Finanzierung zurückgreifen können.

Auch die Kooperation von Fraueneinrichtungen, Kinderschutzorganisationen, Jugendamt, Polizei und den Familiengerichten ist noch jung.“ (Dlugosch 2010, S. 14). Auch in Berlin (im Bezirk Pankow) scheint heute die Kooperation zwischen verschiedenen Frauenprojekten und der Jugendhilfe zu dieser Thematik noch verbesserungswürdig (vgl. Interview Matthe, Anlage 1: S. 12, Z. 399-415).

Es lässt sich also feststellen, dass gegenwärtig eine allgemein höhere Sensibilität gegenüber den Auswirkungen interparentaler Gewalt auf die Kinder besteht. Entsprechende Statistiken sind allerdings kaum vorhanden. Dies hängt sicherlich mit ethischen Fragen bzgl. der Forschung mit den betroffenen Kindern zusammen. Die Aufgabe der Sozialen Arbeit sollte es hier sein, über mögliche Auswirkungen der Zeugenschaft von Paargewalt zwischen den Eltern aufzuklären, bestehende Hilfsangebote aufzuzeigen und zu verbessern sowie Kooperationsarbeit bestmöglich zu gestalten. Dementsprechend steht diese Arbeit unter der handlungsleitenden Fragestellung: „Welche Auswirkungen hat das Beobachten von häuslicher Gewalt (psychisch und physisch) zwischen den Eltern auf ihre Kinder und wo können sich Familien(-mitglieder) Hilfe und Beratung holen?“

4. Welche Auswirkungen hat Gewalt zwischen Eltern auf deren Kinder?

„Ein dumpfer Schlag. Noch einer. Lena hört die Mutter ihrer besten Freundin Sophie weinen. Plötzlich schreit der Vater: „Du bist doch gar nicht fähig, die Gören zu erziehen. Und dann auch noch arbeiten wollen!“ Ein Glas zerspringt. Lena schleicht schnell an der Küchentür vorbei und huscht in Sophies Kinderzimmer. Sie hat so ein mulmiges Gefühl. So etwas kennt sie nicht.“ (Engel 2017, S. 2).

„Häusliche Gewalt wird durch eine Bezugsperson (meist Vater oder Stiefvater) ausgeübt und bedroht eine enge Bezugsperson (meist die Mutter), der Verletzungen bis hin zum Tode drohen“ (Dlugosch 2010, S. 61). Dem Leser/ der Leserin des oben genannten Auszugs aus dem Artikel von Frau Engel wird eine Vorahnung darüber eröffnet, wie sich Kinder und Jugendliche fühlen, wenn sie Zeugen von häuslicher Gewalt zwischen ihren Eltern werden. Das Zitat von Frau Dlugosch formt ein ungefähres Bild von dem, was sich vermutlich in mehr als einem deutschen Haushalt zuträgt. Dementsprechend ergibt sich die Frage: Wie fühlen sich Kinder, wenn die eigenen Eltern Konflikte sowohl verbal als auch non verbal durch Einsatz der Gewalt lösen wollen?

Wenn sich Eltern vor den Augen ihrer Kinder beschimpfen, beleidigen oder attackieren, erleben die Kinder diese Gewalt vielleicht nicht am eigenen Körper, sind jedoch stetig mitten im Geschehen (vgl. Frauenfragen Nr. 2 2008). Wie genau Kinder oder Jugendliche die Gewalt erleben, ist von dem jeweiligen Alter, dem Entwicklungsstand sowie von der Schwere der Gewalt abhängig (vgl. Dlugosch 2010, S. 57). Klar ist jedoch, dass Kinder und Jugendliche in ihrer Handlungsfähigkeit stark eingeschränkt sind, und nicht wissen wie sie agieren sollen. Die Angst um das von der Gewalt betroffene Elternteil ist groß. Kinder fühlen sich nicht geschützt oder gar geborgen, und kommen dabei selten zur Ruhe. Ein Sicherheitsgefühl kann sich so nicht einstellen (vgl. ebd., S. 54).

In einigen Fällen entwickeln Kinder und Jugendliche sogar ein Schuldgefühl in solchen Situationen. Der Gedanke entsteht, sie hätten den Ärger des Vaters oder der Mutter auf den Partner verhindern können oder gar müssen (vgl. Dlugosch 2010, S. 55). Betroffene Kinder und Jugendliche wenden sich nur selten nach außen. Ein Schamgefühl für die anhaltende Situation entsteht oder die Angst vor der gesellschaftlichen Reaktion ist zu groß (vgl. ebd.). Zudem befinden sich die Kinder in einem Loyalitätskonflikt gegenüber den Eltern sowie der Familie. Nicht selten ist die

Angst vor der Reaktion des gewaltausübenden Elternteils schlicht zu groß, sollte das Kind versuchen Außenstehende einzuweihen (vgl. ebd., S. 55). Die möglichen psychischen Auswirkungen scheinen von Entwicklungsstörungen bis hin zu psychischen Beeinträchtigungen wie bspw. posttraumatische Belastungsstörungen zu reichen. Symptome wie Schlaf- und Essstörungen, Einnässen sowie Einkoten, Wutausbrüche, Rückzug und aggressives Verhalten sind potenzielle Anzeichen dafür, dass diese Kinder und Jugendlichen massiv unter der häuslichen Gewalt leiden (vgl. Frauenfragen Nr. 2 2008, S.1).

Zudem sollte der Gesundheitszustand des Kindes oder Jugendlichen beobachtet werden. Durch die Überlastung des von der Gewalt betroffenen Elternteils, kann die Versorgung der Kinder teilweise vernachlässigt werden. Zudem sind Kinder und Jugendliche auf Grund der Stresssituation anfälliger für Krankheiten (vgl. Dlugosch 2010, S. 59).

Studien belegen außerdem, dass gerade die visuell-motorischen, als auch die verbal-sprachlichen Entwicklungen eines Kindes vom Risiko behaftet sind Entwicklungsverzögerungen, aber auch -störungen aufzuweisen (vgl. ebd.).

Die Merkmale der Auswirkungen scheinen bei den Betroffenen, in den Lebensphasen Vorschule, Schule und im Jugendalter aufgrund des Alters und der Reife sehr unterschiedlich aufzutreten. So ist bei Vorschulkinder ein eher ängstliches Verhalten sichtbar. Sie nehmen die Gewalt bedrohend wahr und fühlen sich der Angst ausgeliefert. Außerdem entwickelt sich der Loyalitätskonflikt gegenüber den Eltern (vgl. Frauenfragen Nr. 2 2008, S.2). Im Grundschulalter steigert sich das Schuldgefühl der Kinder zunehmend. Durch die Auseinandersetzung mit den Themen Recht und Unrecht verstärkt sich der Loyalitätskonflikt in dieser Lebensphase. Diese Auseinandersetzung kann zu Konzentrationsschwierigkeiten führen, welche vorrangig in der Schule auftreten bzw. auffallen (vgl. ebd.). Mit Eintritt der Pubertät, wo sich der junge Mensch von den Eltern ablöst, kann ein deutliches Spannungsfeld entstehen. Der Wunsch nach Ablösung steht der Loyalität zu dem Elternteil, welches der Gewalt ausgesetzt ist, gegenüber. Dies wiederum kann zu Frust, Aggressionen und Wutausbrüchen führen, die sich häufig im Schulalltag äußern (vgl. Dlugosch 2010, S. 62).

Kinder benötigen Eltern als Vorbilder. Wenn sie die Gewalt als etwas ‚Normales‘ erleben, ist es möglich, dass sie ihr späteres Leben nach dem Vorbild ihrer Eltern gestalten. Es kann durchaus passieren, dass die Kinder später selbst Gewalt ausüben oder sich selbst in einer von Gewalt geprägten Beziehung wiederfinden, in welcher sie die Gewalt erfahren und aushalten müssen (vgl. Engel 2017, S. 2). Vor allem bei Menschen, die selbst Gewalt ausüben, dienen die gewaltvollen Erlebnisse in der Kindheit als „Alibi“. Der/die Partnerin, welche/r der Gewalt ausgesetzt ist, erklärt und/oder entschuldigt die Situation in vielen Fällen (vgl. Interview Hartmann, Anlage 3: S.3, Z.97-103).

Der folgende Abschnitt befasst sich mit der Entstehung von Bindungen und wie Gewalt genau diese wieder (zer-)stören kann.

5. Entwicklungspsychologischer Ansatz im Kontext der Bindungstheorie:

Die Bindungstheorie findet ihre Entstehung bei John Bowlby und Mary Ainsworth. Bowlby war als Kinderarzt und Psychoanalytiker tätig, Ainsworth als Entwicklungspsychologin. Ihre These, dass Kinder bereits mit der Geburt eine Bindung bspw. zur Mutter aufbauen würden, steht im Gegensatz zu Freuds Bindungstheorie, welche besagt eine Bindung würde sich erst beim erstmaligen Stillen ergeben (vgl. Stegmeier 2018, S.1). Das Kind sucht laut Bowlby/Ainsworth die Nähe zur

Bezugsperson und artikuliert sich zunächst über Weinen oder Lachen. Dabei ist es von großer Bedeutung, dass sich die Bezugsperson feinfühlig und vertrauensvoll gegenüber dem Kind verhält. Signale des Kindes müssen verstanden und ernst genommen werden. Wenn nun diese Nähe fehlt oder Signale nicht gehört werden, kann es später zu Auffälligkeiten bei Kindern oder Jugendlichen kommen (vgl. ebd., S.2).

Mary Ainsworth entwickelte eine Klassifikation von vier Bindungsmustern, welche noch heute angewandt werden. Folgende Muster wurden entwickelt: Das sichere, das unsicher-vermeidbare, das unsicher-ambivalente und sowie das unsicherdesorganisierte Bindungsmuster.

Nach dem ersten Muster entwickeln die Kinder Vertrauen zur Bezugsperson und stellen eine gefestigte Bindung zu dieser her. Laut dem zweiten Muster stellt sich dieses Vertrauen hingegen nicht ein. Die Beziehungsperson nimmt keinen bis wenigen Körperkontakt zum Kind auf, was zur Folge hat, dass das Kind sich abgelehnt fühlt. Dadurch ist es möglich, dass auch fremde Personen dem Kind als Ersatz dienen. Im dritten Muster ist das Kind wiederum sehr stark auf eine Bezugsperson fixiert. Dadurch ist es wiederum in seiner Explorationsfähigkeit eingeschränkt. Das letzte Muster beschreibt das unsicher-desorganisierte Bindungsmuster. Hier handelt das Kind widersprüchlich und inkonsequent. Die Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson ist gestört, da die Bezugsperson sowohl als Quelle als auch als Auslösung von Angst gesehen wird (vgl. Stegmeier 2018, S.3-4). In diesem Kontext wird deutlich, welche Bedeutung es hat, dass das Kind und dessen Beziehungsperson in einer feinfühlig Interaktion zueinanderstehen. Häusliche Gewalt zwischen den Eltern ist immer mit einer Auswirkung auf die Eltern-Kind-Beziehung verbunden (vgl. Dlugosch 2010, S. 64). So wird ein Kind oder Jugendlicher in einer Angstsituation automatisch den Schutz der Bezugsperson suchen. Wenn erstere aber in Folge von häuslicher Gewalt Schutz suchen, entsteht die wesentliche Problematik. Denn die eine Bezugsperson (Mutter oder Vater) ist die Person, die der Gewalt ausgesetzt ist und sich dementsprechend zunächst selbst schützen muss. Die andere Person (Mutter oder Vater) ist die gewaltausübende Person, welche den Angstausröser verkörpert. Somit sind beide Bezugspersonen nicht verfügbar (vgl. Dlugosch 2010, S. 64). Vor allem in der Pubertät kann dies für eine/n Jugendliche/n zur Qual werden. Das eigentliche Verlangen nach Ablösung von den primären Bezugspersonen und gleichzeitig dem Elternteil, welches der Gewalt ausgesetzt ist beizustehen, stellt sie vor eine große Herausforderung. Kinder und Jugendliche werden ihre Eltern entweder weniger oder gar nicht mehr als Vorbild sehen (vgl. Frauenfragen Nr. 2 2008, S.2). Durch die mangelnde Verfügbarkeit der Eltern ist der Aufbau einer liebevollen und vertrauten Beziehung zu Mutter und Vater unwahrscheinlicher und es kommt zu Störungen des Bindungsverhältnisses (vgl. Frauenfragen Nr. 2 2008, S.3).

6. Wie wirkt der Kinderschutz?

Kinder sind der schwächste Teil unserer Gesellschaft und benötigen daher besonderen Schutz. Dies geschieht auf rechtlicher Ebene durch Gesetze.

Im nachfolgenden wird ein Auszug von Gesetzen genannt, welche sich mit dem Schutz von Kindern befassen. §1631, Abs. 2, BGB befasst sich mit dem Inhalt und Grenzen der Personensorge. Hier heißt es, dass Kinder das Recht haben, vor Misshandlung, Vernachlässigung und sexualisierter Gewalt geschützt zu werden. Dies schließt ebenfalls ein, dass Kinder auch das Recht haben, vor dem Miterleben von Gewalt gegenüber wichtigen Bezugspersonen geschützt zu werden (vgl. Kavemann, Kreyssig 2013, 229 ff.). Weiter beschreibt der §1666 Abs. 1 BGB, dass wenn „das körperliche,

geistige oder seelische Wohl des Kindes oder sein Vermögen gefährdet ist und sind die Eltern nicht gewillt oder in der Lage, die Gefahr abzuwenden, so hat das Familiengericht die Maßnahmen zu treffen, welche zur Abwendung der Gefahr erforderlich sind“. Neben dem BGB gilt es, das SGB VIII in den Blick zu nehmen. Jenes Gesetzbuch befasst sich mit der Kinder- und Jugendhilfe. Auch hier gibt u.a. einen Paragraphen, der sich mit dem Schutz bei Kindeswohlgefährdung befasst. Im §8a SGB VIII wird bestimmt, dass das Jugendamt „das Gefährdungsrisiko im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte einzuschätzen“ hat, sobald gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder Jugendlichen bekannt werden. Ferner heißt es in diesem Paragraphen, dass wenn „das Jugendamt zur Abwendung der Gefährdung die Gewährung von Hilfen für geeignet und notwendig [hält], so hat es diese den Erziehungsberechtigten anzubieten.“

Ebenso wie die zuvor benannten Paragraphen befasst sich der §1 KKG mit dem Kinderschutz und der staatlichen Mitverantwortung. So heißt es hier, dass es „Ziel des Gesetzes ist, das Wohl von Kindern und Jugendlichen zu schützen und ihre körperliche, geistige und seelische Entwicklung zu fördern“. Von den zuvor genannten Paragraphen fällt nun der Blick auf die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK). Die UN-KRK ist einfaches Bundesgesetz und damit genauso bindend wie beispielsweise das SGB VIII oder das BGB. Lediglich das Grundgesetz ist hier überstellt. Der Artikel 3 der UN-Kinderrechtskonvention benennt die Garantie des Kindeswohls. Es wird beschrieben, dass bei „allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, [...] das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt [ist], der vorrangig zu berücksichtigen ist“. Im weiteren Verlauf der UN-KRK geht es im Artikel 19 konkret um den Schutz vor Gewalt. Dieser sagt aus, dass „die Vertragsstaaten [...] alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen [treffen], um das Kind vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenszuführung oder Misshandlung, vor Verwahrlosung oder Vernachlässigung, vor schlechter Behandlung oder Ausbeutung einschließlich des sexuellen Missbrauchs zu schützen, solange es sich in der Obhut der Eltern oder eines Elternteils, eines Vormunds oder anderen gesetzlichen Vertreter oder einer anderen Person befindet, die das Kind betreut“.

7. Wo setzt die Soziale Arbeit an?

7.1 Jugendhilfe

Die Wege zur Jugendhilfe sind vielfältig und stehen im Verhältnis zu den Veränderungsprozessen der Gewaltbetroffenen, dem Verhalten der Kinder und in Ausnahmefällen mit der Bereitwilligkeit der Gewaltausübenden, Hilfe anzunehmen.

Der Zugang zur Jugendhilfe kommt in der Regel nicht als unmittelbare Reaktion auf häusliche Gewalt (z.B. über die Polizei als Folge einer Wegweisung oder Näherungsverbots oder über Frauenhäuser und Beratungsstellen), sondern durch Eltern zustande, aufgrund von Erziehungsschwierigkeiten, Beratung bei Trennung und Scheidung oder auf Empfehlung von Kitas und Schulen (vgl. Kavemann, Kreyssig 2013, 232 ff.).

Die Jugendhilfe, welche vor allem als Ausgangspunkt das SGB VIII hat, übernimmt insbesondere folgende Aufgaben:

- in der aufsuchenden Hilfe durch „Frühe Hilfen“

- Erziehungs- und Familienberatung (Beratung bei Konflikten zwischen Eltern und ihren Kindern, bei Partnerschaftskonflikten)
- Individuelle Krisenangebote
- Kooperation mit diversen Gerichten
- Schulsozialarbeit, Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit
- Jugendgerichtshilfe
- Bei Meldungen, einer möglichen Kindeswohlgefährdung, muss der RSD (ASD) Kontakt zu der Familie aufnehmen und auch das soziale Umfeld in Augenschein nehmen.
- RSD sucht gemeinsam mit der Familie nach Möglichkeiten zur Entlastung. Außerdem sind weitere Angebote auf freiwilliger Basis bzgl. gewaltspezifischen Hilfen möglich wie bspw. Beratungsangebote für gewaltausübende Personen oder pädagogische Angebote für Kinder (vgl. ebd.).

7.2 Beratungsstellen

7.2.1 BIG

Bei dem Verein BIG wurde „zur Bearbeitung der thematischen Verschränkung „gewaltbetroffene Frauen – Auswirkungen auf Kinder“ ein eigenes Fachgremium [erstellt, welches die Zusammenarbeit] zwischen den Bereichen Frauenschutz und Kinderschutz verbessern soll“ (vgl. Kavemann, Kreyssig 2013, 273 ff.).

7.2.2 „ECHT FAIR!“

„ECHT FAIR!“ ist eine interaktive Ausstellung zur Prävention von (häuslicher) Gewalt für Kinder ab der 5. bis zur 8. Klasse von BIG. Die Ausstellung enthält Klappen, die sich öffnen lassen, Hörstationen, Schiebetafeln, einen Touchscreen, Spiegel vor denen sich die Schüler/innen nach Regieanweisungen als Schauspieler/-innen ausprobieren dürfen [...]. Die Ausstellung ist gegliedert in sechs Stationen zu den Themen: „Gewaltig“, „Strittig“, „Mit Gefühl“, „Ich und Du“, „Hilfe“ und „Mit Recht“. Es werden vernetzte Hilfsangebote aufgezeigt und Perspektiven eröffnet, es wird ein faires Miteinander gefördert und die Rechte der Schüler/-innen werden gestärkt.“ (BIG e.V., Stand: 09.06.18).

7.2.3 Berliner Volkssolidarität - „BERATUNG FÜR MÄNNER - GEGEN GEWALT“

Die Beratung für Männer gegen Gewalt will mit ihrer Arbeit Gewaltopfer vor Misshandlungen und Nachstellungen bewahren und so auch betroffene Kinder vor den oft traumatischen Folgen von Gewalt in der Familie schützen. Gemeinsam mit den Tätern sollen gewaltfreie Alternativen von Männlichkeit entwickeln werden (vgl. Berliner Volkssolidarität, Stand: 09.06.18).

„Die Beratung für Männer – gegen Gewalt betont die volle Verantwortung des Täters für sein Handeln. Er hat gewalttätiges Verhalten gelernt. Doch ebenso kann er sich gewaltfreies Handeln aneignen.“ (Berliner Volkssolidarität, Stand: 09.06.18).

7.2.4 Weitere Hilfsangebote

Frauenberatung Bora e.V. Fachberatungs- und Interventionsstelle bei häuslicher Gewalt Albertinenstraße 1 13086 Berlin (Weißensee) Beratungsschwerpunkte: -häusliche Gewalt	Frieda-Frauenzimmer Proskauer Straße 7 10247 Berlin (Friedrichshain) Beratungsschwerpunkte: -Stalking
---	---

-Stalking -Zwangsverheiratung -Gewalt im Namen der „Ehre“	
---	--

(vgl. Frauen gegen Gewalt e.V., Stand: 09.06.18)

Scheinbar wird häufig übersehen, dass auch Männer von Gewalt in Paarbeziehungen betroffen sind. Hier scheinen die Möglichkeiten, Schutz und Zuflucht zu finden, weitaus geringer. Es existieren ca. 5 Männerhäuser in Deutschland: Oldenburg und Berlin (Finanzierung durch Betroffene und Ehrenamtliche), Osterode am Harz (Träger: Verein Gleichstark e.V. finanziell Unterstützung vom Landkreis Osterode am Harz), Leipzig und Dresden (finanzielle Unterstützung durch den kommunalen Sozialverband des Freistaates Sachsen). Dem gegenüber stehen etwa 400 Frauenhäuser, welche zumeist staatlich gefördert werden (vgl. Laub, Stand: 09.06.18).

Adressen für die Aufnahme von Männern in Krisensituationen und bei häuslicher Gewalt:	
Krisenhaus Hilfe für Menschen in Krisen Manetstraße 83 13053 Berlin (Hohenschönhausen)	Senatsverwaltung für Gesundheit, Pflege und Gleichstellung Abteilung Frauen Männer und Gleichstellung https://www.berlin.de/sen/frauen/ Oranienstraße 106 10969 Berlin
Das Projekt "Männerhaus Berlin" bietet derzeit eine Zufluchtswohnung im Berliner Bezirk Lichtenberg an.	

(vgl. Männerhaus Berlin, Stand: 09.06.18)

8. Fazit:

Die vorangegangene Arbeit zeigt deutlich, wie sehr häusliche Gewalt auf der Paarebene auch das Leben der Kinder bestimmen bzw. beeinflussen kann. Die möglichen Auswirkungen erstrecken sich von eigener Schuldzuweisung über Gefühle von Ohnmacht bis hin zu der Übernahme von aggressivem Verhalten. Deutlich wurde auch, dass in diesem Kontext die Eltern-Kind-Beziehung erheblichen Schaden nehmen kann. Das Recht des Kindes auf Schutz ist hier nicht mehr gegeben, da bereits das Miterleben von häuslicher Gewalt eine Gefährdung darstellt. „Sie [die Eltern] sollten ihre Minderjährigen emotional ausreichend versorgen, angemessen auf Bindungswünsche reagieren und sie in ihren sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklungen unterstützen und fördern.“ (Lappehse-Lengler, Stand: 03.06.18). In einem Zuhause, welches von einem gewaltvollen Umgang geprägt ist, scheint dies nicht möglich zu sein. Eine behütete Identitätsentwicklung der betroffenen Mädchen und Jungen liegt fern.

Daher ist es von großer Bedeutung, Eltern über diese Konsequenzen aufzuklären und Hilfsangebote anzubieten. Diesbezüglich fällt auf, dass konkrete Anlaufstellen für diese Problematik ausbleiben. Sicherlich können sich betroffene Eltern an Beratungsstellen für Paare oder Familien wenden und Frauen können Hilfe in Frauenhäusern oder diversen Frauenprojekten finden. Da die Sensibilität für Paargewalt gegen Männer jedoch immer noch nicht ausreichend geschärft ist, bleiben die Möglichkeiten für das männliche Geschlecht gering. Anlaufstellen für gewaltausübende Täter sind hingegen vorhanden. Spezielle Angebote für Kinder gibt es überwiegend nur, sofern diese unmittelbar selbst von Gewalteinwirkung betroffen sind. Das Miterleben von häuslicher Gewalt und deren erheblich negativen

Auswirkungen auf das Kindeswohl und die Kindesentwicklung, wird bislang nicht ausreichend betreut. Hinsichtlich des Wohls des Kindes scheint es notwendig die Kooperation verschiedener Institutionen miteinander zu verbessern. Ambulante Hilfsangebote für Kinder und Jugendliche sollten zudem besser finanziert werden.

Zudem sollten die Angebote für von Paargewalt betroffenen Väter und ihre Kinder ausgeweitet und finanziell mehr unterstützt werden.

Auffällig ist außerdem die geringe Anzahl an auffindbaren Studien bzgl. der Auswirkungen auf die Kinder. Auch wenn dies der Forschungsethik geschuldet sein sollte, bleibt es ohne ausreichend repräsentative Studien schwierig, die Problematik gesellschaftlich präsenter zu machen und notwendige Maßnahmen zu initiieren. Die Zahlen der vorliegenden Fälle bezeugen jedoch, dass die Zeugenschaft von Gewalt zwischen den Eltern eine wichtige Problematik darstellt, welche mehr Beachtung bedarf.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Soziale Arbeit hier den Eltern helfen sollte, ihren Fokus von der Paarebene zu lösen und sich ihrer Verantwortung auf der Elternfunktionsebene (wieder) bewusst zu werden. Wenn den betroffenen Eltern(-teilen) das mögliche Ausmaß der Auswirkungen aufgezeigt werden kann, wird eine Einsicht wahrscheinlicher. Eventuell überdenkt die gewaltausübende Person daraufhin sein/ihr Verhalten oder aber die Person, gegen welche die Gewalt ausgeübt wird, erkennt nicht nur seine/ihre eigene Not, sondern auch die seines/ihres Kindes. Sollte eine Einsicht nicht erfolgen und das Kind weiterhin der Gefährdung und massiven Belastung ausgesetzt sein, so muss die Soziale Arbeit, ggf. in Form von Inobhutnahme, intervenieren um das Wohl des Kindes schützen und sein/ihr „Recht auf Förderung seiner [/ ihrer] Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§1 Abs. 1 SGB VIII) gewährleisten zu können.

9. Literaturverzeichnis:

- Berliner Volkssolidarität: Beratung für Männer – gegen Gewalt:
<https://www.volkssolidaritaet.de/berliner-volkssolidaritaet/beratung-hilfe/beratungfuer-maenner-gegen-gewalt/> (Stand: 09.06.2018)
- BIG e.V. (2013): Beratung – Intervention – Gewaltprävention bei häuslicher Gewalt. Dokumentation:
http://www.bigberlin.info/sites/default/files/medien/490_BIG_Projektdokumentation_2013_0.pdf (Stand: 10.06.2018)
- BIG e.V.: ECHT FAIR! Interaktive Ausstellung zur Prävention von (häuslicher) Gewalt: <http://www.big-berlin.info/medien/echt-fair> (Stand: 09.06.2018)
- Brunner, Sabine (2008): Kinder inmitten häuslicher Gewalt. In: Frauenfragen. Schwerpunkt Häusliche Gewalt: eine Bestandsaufnahme, H. 2-2008
- Bundeskriminalamt: Kriminalstatistische Auswertung. Paargewalt. Berichtsjahr 2016:
https://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/StatistikenLagebilder/Lagebilder/Partnerschaftsgewalt/partnerschaftsgewalt_node.html (Stand: 02.06.2018)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005) Studie: Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland → <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/studie--lebenssituation--sicherheit-und-gesundheitvon-frauen-in-deutschland/80694?view=DEFAULT> (Stand: 03.06.2018)

- Davies, Patrick T./ Sturge-Apple, Melissa L.: Die Auswirkungen häuslicher Gewalt auf die Entwicklung des Kindes. In: Hamel, John/ Nicholls, Tonja L.: Familiäre Gewalt im Fokus. Fakten – Behandlungsmodelle – Prävention, Frankfurt: Ikaru Verlag, 2013
- Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 8. Aufl., Nomos, Baden-Baden, 2017 • Dlugosch, Sandra: Mittendrin statt nur dabei? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010
- Ebner, Viktoria: Über die Auswirkungen der Zeugenschaft von häuslicher Gewalt auf Kinder und Jugendliche, Wien 2016 • Ehlert, Gudrun; Funk, Heide; Stecklina, Gerd: Wörterbuch Soziale Arbeit Geschlecht. Juventa, Weinheim 2011
- Engel, Diana (2017): Häusliche Gewalt. In: Arbeitskreis Neue Erziehung e.V., H. 32017
- Frauen gegen Gewalt e.V.: https://www.frauen-gegengewalt.de/organisationen.html?q=Berlin%2C+Deutschland&bff_bs=113&bff_sp=&bff_bf=&lat=52.520&lng=13.404&a=Berlin%2C%20Deutschland (Stand: 09.06.2018)
- Kavemann, Barbara; Kreyssig, Ulrike: Handbuch Kinder und häusliche Gewalt. 3.Aufl., Springer VS, Wiesbaden, 2013
- Kreft, Dieter; Mielenz, Ingrid: Wörterbuch Soziale Arbeit. 8. Aufl., Beltz Juventa, Weinheim Basel 2017
- Lappehsen-Lengler, Dorothee: Kinder als Zeugen elterlicher Partnerschaftsgewalt: https://www.saarland.de/dokumente/thema_justiz/Kinder_als_Zeugen_elterlicher_Partnerschaftsgewalt_D_Lappehsen_Lengler.pdf (Stand: 03.06.2018)
- Laub, Wolfgang: Warum auch Männerhäuser/ Familienhäuser? : <http://www.maennerhaeuser.de/index.php/idee> (Stand: 09.06.2018)
- Männerhaus Berlin: Zuflucht für Männer in Krisen und bei familiärer Gewalt: <http://www.maennerberatung.de/maennerhaus-kontakt.htm> (Stand: 09.06.2018)
- Statistisches Bundesamt: Alter der Mutter Durchschnittliches Alter der Mutter bei der Geburt des Kindes 2015 (biologische Geburtenfolge) nach Bundesländern: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Geburten/Tabellen/GeburtenMutterAlterBundeslaender.html> (Stand: 03.06.2018)
- Stegmeier, Susanne: Grundlagen der Bindungstheorie: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1722.html> (Stand: 09.06.2018)
- Thole, Werner; Höblich, Davina; Ahmed, Sarina: Taschenwörterbuch Soziale Arbeit. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2012
- Weltgesundheitsorganisation (2003): Weltbericht Gewalt und Gesundheit: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_ge.pdf (Stand: 10.06.2018)

Praxisprojekt: „Wach auf!“

Die Gruppenfindung im Studienschwerpunkt erfolgte zügig, da wir uns schon vorher gut kannten und gemeinsam die Themenstellung als spannend und herausfordernd empfunden haben. Das Thema „Gewalt in der Familie“ bewegt uns und speziell die Rolle des Kindes als Zeuge häuslicher Gewalt. Sofern das Kind unmittelbar Opfer der Gewalt wird, ist die Aufmerksamkeit recht hoch und entsprechende Maßnahmen werden in der Regel schnell ergriffen. Umgekehrt scheint die Aufmerksamkeit beim Erleben der Gewalt in der Familie (ohne unmittelbare physische Verletzung des Kindes) nach wie vor unzureichend und ein Tabuthema in der Gesellschaft zu sein. Aus dieser Beobachtung ergab sich unser Ziel dieser Ausarbeitung: Eine

Sensibilisierung für diese Problematik, sei es direkt für betroffene Familien(-mitglieder) oder für die allgemeine Wahrnehmung des Umfeldes oder der zuständigen Behörden. Konkret wollten wir uns auf die Auswirkungen von körperlicher Gewalt zwischen Elternteilen auf die im Haushalt lebenden Kinder auseinandersetzen.

Gerne wollten wir unser Schwerpunktprojekt mit unserem Forschungsmodul verbinden, indem wir mit Hilfe von Experteninterviews die Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Bereiche des Hilfesystems im Umgang mit Gewalt in Familien untersucht haben. Dementsprechend haben wir zum einen die Kinderschutzkoordinatorin des Bezirks Pankow und zum anderen Mitarbeiter bzw. Mitarbeiterinnen des Jugendamtes und der Polizei befragt.

Nach Durchführung dieser Interviews beschlossen wir kurzerhand das ursprünglich weiter bzw. allgemeiner gefasste Thema zu konkretisieren und zu verändern - der Fokus wurde auf physische und psychische Gewalt zwischen den Eltern und den daraus resultierenden Auswirkungen auf ihre Kinder gelegt, während wir uns ursprünglich mit körperlicher Gewalt gegen Kinder durch ihre Eltern auseinandersetzen wollten. Mit unserem Projekt möchten wir einen ‚Wachauf-Effekt‘ bei den betroffenen Eltern erwirken, indem wir sie für diese möglichen Konsequenzen sensibilisieren und Hilfsangebote aufzeigen. Die Eltern sollen die Problematik nicht nur auf der Paarebene erkennen, sondern vielmehr ihre Verantwortung auf der Elternfunktionsebene wahrnehmen und sich der Folgen des gewaltvollen Umgangs miteinander auf ihre Kinder bewusstwerden.

In diesem Kontext lautet unsere handlungsleitende Fragestellung: „Welche Auswirkungen hat das Beobachten von häuslicher Gewalt (psychisch und physisch) zwischen den Eltern auf Kinder und wo können sich Eltern Hilfe und Beratung holen?“ Hauptgegenstand unseres Projektes ist ein eigens erstellter und designer Flyer, welcher den Betroffenen Eltern die Thematik näherbringen soll. Er klärt sowohl über mögliche Auswirkungen als auch über Hilfsangebote in Berlin auf. Bewusst wurde ein knalliges Rot als Hintergrund gewählt um Aufmerksamkeit zu erregen und ein Signal zu setzen - „rote Karte“ für häusliche Gewalt, gerade aus Verantwortung für die eigenen Kinder.

Auf der Titelseite ist ein Bild von einem traurigen Mädchen zu sehen, deren Eltern im Hintergrund heftig streiten. Wir haben dieses Mädchen hier Leonie genannt und ein fiktives Zitat angefügt: Leonie (6): „Ihr denkt ich bekomme es nicht mit, aber ich sehe, dass ihr euch immer streitet. Manchmal tut ihr euch auch weh...“. Sowohl die Wahl des Bildes als auch des Zitates verfolgen das Ziel, den Betrachter bzw. die Betrachterin direkt anzusprechen und seine / ihre Empathie zu wecken. Den Titel unseres Projektes „Wach auf!“, welcher eine eindeutige Aufforderung ausdrückt, haben wir ebenfalls auf der Titelseite platziert. Die darauffolgende Überschrift „Das tust du deinem Kind an“ ist wissentlich provokant formuliert um auch hier den Adressaten / die Adressatin direkt zu erreichen. Es folgt eine prägnante Aufzählung der möglichen Auswirkungen für das Kind sowie ein Bild eines Jungen, welcher weinend in der Ecke sitzt.

Wird der Flyer gewendet so werden hier die Hilfsangebote für Betroffene in Berlin aufgezeigt. Auch hier ist wieder ein Bild eingefügt. Dieses stellt karikativ eine glückliche Familie dar.

Schlussendlich zeigt die letzte Seite jeweils ein Bild von uns um zu verdeutlichen, dass wir zu und hinter unserem Projekt stehen. Der Flyer soll auch den Aspekt der Nachhaltigkeit verkörpern. Er kann immer wieder aktualisiert werden.

Unseren Flyer möchten wir auch dem Jugendamt Pankow vorstellen. Dort arbeitet Frau Neuber neben ihrem Studium. Auf die Rückmeldungen sind wir sehr gespannt. Wir ließen wir die Kommilitonen und Kommilitoninnen während unseres Vortrags selbst einen eigenen Flyer designen, welcher für eine fiktive Hilfsorganisation angedacht war. Die Zielgruppe waren Familienväter, die Paargewalt erfahren. In diesem Kontext wollten wir darauf aufmerksam machen, dass es nach wie vor zu wenige Anlaufstellen für von Gewalt betroffene Männer bzw. Väter gibt.

Nach ausführlicher Beschäftigung mit dieser Thematik können wir festhalten, dass der gesellschaftliche Blick eher die direkte innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder in den Fokus zu stellen scheint. Wir empfinden die möglichen Auswirkungen für Kinder, die aus der Gewalt zwischen den Eltern resultieren können, auch als sehr schwerwiegend. Daher plädieren wir für eine stärkere Beachtung dieser Thematik, welches wir mit unserem Flyer ausdrücken wollen.

Wie bereits beschrieben, sollten hier auch die betroffenen Väter nicht außer Acht gelassen werden. Sicherlich sind statistisch betrachtet mehr Frauen bzw. Mütter von Paargewalt betroffen, jedoch sollten auch ausreichend Hilfsangebote für Väter und ihre Kinder vorhanden sein.

Schlussendlich lässt sich festhalten, dass diese Thematik gesellschaftlich noch mehr Beachtung finden und die Soziale Arbeit diesbezüglich noch individuellere Angebote aufstellen sollte – mehr Anlaufstellen für betroffene Väter sowie speziellere Hilfsangebote für Kinder und Jugendliche, deren Eltern Gewalt auf der Paarebene ausüben und/ oder erfahren.

Kinder mit psychisch kranken Eltern

Wie wirkt sich die psychische Erkrankung eines Elternteils auf die Kinder aus? Welche Hilfsangebote der Sozialen Arbeit bieten dabei Unterstützung?

Marie Effing, Karmen Höllrigl, Jana Müller

Beitrag

Inhalt:

1. Einleitung
2. Erläuterung psychischer Erkrankungen
3. Risiko- und Belastungsfaktoren betroffener Kinder
 - 3.1 Vererbung von psychischen Erkrankungen
 - 3.2 Bindung zwischen Kindern und psychisch kranken Eltern
 - 3.3 Belastungen und Bewältigungsversuche
4. Leben mit psychisch kranken Eltern
 - 4.1 Erleben der Situation aus Sicht der Kinder
 - 4.2 Resilienz- und Schutzfaktoren
5. Hilfsangebote für Kinder
6. Fazit
7. Literaturverzeichnis

1. Einleitung

In unserer wissenschaftlichen Arbeit haben wir uns dazu entschieden den Studienschwerpunkt „Familien und Lebensformbezogene Soziale Arbeit“ genauer zu beleuchten mit der Schwerpunktsetzung „Kinder und ihre psychisch kranken Eltern“. Im gesamten Verlauf der Arbeit legen wir keine psychische Erkrankung fest, konzentrieren wir uns auf jegliche psychische Erkrankungen der Eltern. Da wir in vorangegangenen Praktika erleben konnten, dass in den Hilfen für Kinder mit psychisch kranken Eltern keine Unterschiede gemacht werden. Weiterhin legen wir den Fokus auf Kinder im Alter von 4 bis 12 Jahren.

„Das Thema psychisch kranke Eltern beschäftigt seit einigen Jahren zunehmend die Öffentlichkeit, und Fachleute werden immer häufiger in ihrer alltäglichen Arbeit mit dieser Problematik konfrontiert. So steigt auch das Bedürfnis der Professionellen, sich zu diesem Handlungsfeld zu qualifizieren, und damit den betroffenen Familien besser auf unterschiedliche Herausforderungen reagieren zu können.“¹

Zu Beginn werden wir eine Erläuterung zu psychischen Erkrankungen darlegen. Im Weiteren werden wir die Risiko- und Belastungsfaktoren der betroffenen Kinder beschreiben. Darunter gehen wir besonders auf Vererbung von psychischen Erkrankungen ein, auf die Bindung zwischen Kindern und ihren psychisch kranken Eltern und die Belastungen und Bewältigungsversuche der Kinder. Daraufhin widmen wir uns dem Leben der Kinder mit ihren psychisch kranken Eltern. Hierbei vertiefen wir das Erleben der Kinder der besonderen Situation und die Resilienz und Schutzfaktoren der Kinder. Des Weiteren beschreiben wir Hilfsangebote für die Kinder mit psychisch kranken Eltern. Zum Schluss werden wir ein Fazit aus dem Vorangegangenen ziehen.

Im folgenden Kapitel erläutern wir psychische Erkrankungen.

¹ Die Kinderschutz-Zentren, S.7

2. Erläuterung psychischer Erkrankungen

Psychische Gesundheit bedeutet, dass sich ein Mensch seelisch und geistig wohlfühlt. Wenn so ein guter Zustand gegeben ist, man psychisch gesund ist, kann ein Mensch mit Stress und Belastungen zurechtkommen, ein Mensch kann leistungsfähig sein und zu seinem Umfeld, wie zum Beispiel in der Familie etwas beitragen. Psychische Erkrankungen, wie zum Beispiel Depressionen, Psychosen, Magersucht, Soziale Phobien oder Bipolare Störungen führen dazu, dass die Seele leidet dieses Leiden kann von Zeit zu Zeit schwanken.² „Menschen mit psychischen Belastungen erleben unterschiedliche Beschwerden (Symptome), die unterschiedlich stark ausfallen. Die Symptome können einen mehr oder weniger großen Einfluss auf den Alltag und die Funktionsfähigkeit der Betroffenen haben.“³ Psychische Erkrankungen können unterschiedliche Krankheitsbilder haben und zeigen bei jedem unterschiedliche Schweregrade auf.⁴ „Psychische Erkrankungen können die Wahrnehmung, das Denken, Stimmungen und das Verhalten beeinflussen, sind alltäglicher, als man denkt, sind kein Zeichen von Schwäche, können jeden treffen, werden von jedem anders erlebt und können meist wirksam behandelt werden.“⁵ Ärzt*innen und Psycholog*innen stellen psychische Erkrankungen fest, dies geschieht durch ausführliche diagnostische Gespräche und werden anhand des ICD 10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), welches von der WHO (World Health Organization) aufgestellt wurde zugeordnet.

Psychische Erkrankungen weisen nicht direkt eine Ursache auf, denn es bestehen verschiedene Faktoren die man berücksichtigen muss. Hierzu gehören die biologischen Faktoren, die familiären Bedingungen und belastende Lebenserfahrungen. Es kann dazukommen das eine psychische Erkrankung zu einer Störung des Hirnstoffwechsels führt, dann können Medikamente zur Behandlung eingesetzt werden, wie zum Beispiel Antidepressiva, Neuroleptika oder Stimmungsstabilisierer.⁶

Auch eine Psychotherapie, was die Behandlung der Seele bedeutet, wird eingesetzt, dabei wird die Erkrankung festgestellt und soll geheilt werden. Dabei kann es zu ambulanten, teilstationären oder stationären Psychotherapien kommen und in Form von Gruppen- oder Einzelsitzungen, oder aus einer Kombination von beiden Formen. Es gibt in der Psychotherapie verschiedene Verfahren, es gibt die Kognitive Verhaltenstherapie, Psychoanalytische Therapie, Tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie, Gesprächstherapie und die Systemische (Familien-) Therapie.⁷

3. Risiko- und Belastungsfaktoren für Kinder

Aus der Forschung ziehen wir die Erkenntnis, dass es durchaus psychisch kranke Menschen gibt, die Kinder haben. In der Literatur finden wir unterschiedliche Zahlenangaben über betroffene Kinder. Betrachtet man jedoch alle psychischen Störungen im Sinne der WHO, wird von rund drei Millionen Kindern ausgegangen die in Deutschland im Verlauf eines Jahres Symptome bei ihren Eltern erleben.⁸

² Vgl. Psythenet.

³ Psythenet.

⁴ Vgl. Ebenda.

⁵ Vgl. Ebenda.

⁶ Vgl. Ebenda.

⁷ Vgl. Psythenet.

⁸ Vgl. Jungbauer (Hrsg.), 2010, S.14.

Eine psychische Erkrankung eines Familienmitgliedes betrifft immer die ganze Familie und beeinträchtigt diesbezüglich immer auch die sozialen Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern. Finanzielle Probleme, wenig soziale Unterstützung bzw. kein tragfähiges soziales Netzwerk sind meist zusätzliche Faktoren die in Familien mit einem psychisch kranken Elternteil mit einhergehen.⁹

Kinder psychisch kranker Eltern werden mit besonderen Belastungen und Beeinträchtigungen konfrontiert. Diese sind meist so gravierend, dass Maßnahmen zum Schutz des Kindeswohls eingeleitet werden müssen. Notwendig hierbei ist es, Erkenntnisse über die Lebenssituation der Familienmitglieder, deren individuelle Belastung und den Hilfebedarf des einzelnen zu erkennen und das ganze Familiensystem in Betracht zu ziehen. Eine familiensystemische Betrachtungsweise ist hier von erheblicher Bedeutung und ist für die Planung geeigneter Unterstützungsangeboten und einer effektiven Hilfe gewinnbringend.¹⁰

Kinder werden in die psychiatrischen Symptome der Mutter oder des Vaters mit einbezogen. Sie erleben und verarbeiten alltäglich kleinere und größere Belastungen die in ähnlich depressiver, paranoider oder psychotischer Weise hervortreten können. Das Risiko für Kinder psychisch kranker Eltern ist deutlich erhöht, selbst an einer psychischen Störung zu erkranken. Zu diesem Risiko tragen die psychosozialen und emotionalen Belastungen aber auch eine genetische Disposition bei. Daraus lässt sich schließen, dass genetische und psychosoziale Faktoren zusammenwirken.¹¹

Im nachfolgenden Kapitel wird der genetische Faktor beleuchtet um daraufhin die Bindung zwischen Kindern und ihren psychisch kranken Eltern darzustellen.

3. 1 Vererbung von psychischen Erkrankungen

Die High-Risk-Forschung von Remschmidt und Mattejat (1994) wollte beschreiben und herausfinden, in welchen Punkten sich Risikogruppen von normalen Vergleichsgruppen unterscheiden. Diese Untersuchungen haben belegt, dass Kinder psychisch kranker Eltern gehäuft psychopathologische Auffälligkeiten haben, welche sich sowohl auf den kognitiven sowie den emotionalen Bereich beziehen. Bekannt wurde, dass Kinder mit psychiatrischen Symptomen belastet sind und häufig Störungen im Bereich des Sozialverhaltens aufzeigen. Eine psychische Erkrankung bzw. unspezifische Störungen zu entwickeln, setzt sich aus mehreren Faktoren zusammen, wobei sich genetische und psychosoziale Faktoren nicht eindeutig voneinander trennen lassen.¹²

Eine allein determinierende Wirkung genetischer Faktoren kann weitgehend ausgeschlossen werden. So konnte nachgewiesen werden, dass das Risiko späterer psychischer Störungen bei Kindern mit einer psychisch erkrankten Mutter oder Vater, die nach der Geburt adoptiert wurden, von ungünstigen Umweltumständen und familiären Belastungen der Adoptivfamilie abhängt. Die genetischen sowie die psychosozialen Faktoren wirken zusammen.¹³

⁹ Vgl. Kölch, Ziegenhain, Fegert (Hrsg.), 2014, S. 14.

¹⁰ Vgl. Jungbauer (Hrsg.), 2010, S. 14.

¹¹ Vgl. Kölch, Ziegenhain, Fegert (Hrsg.), 2014, S.14.

¹² Vgl. Psychiatrie-Verlag, S.46.

¹³ Vgl. Kölch, Ziegenhain, Fegert (Hrsg.), 2014, S.14-15

Die Diagnose des kranken Elternteils ist geringer zu bewerten als Faktoren, wie Schwere und Chronizität der Krankheit sowie Isolation, Armut, Arbeitslosigkeit oder auch Störungen der Beziehung in der Familie. Die Qualität der Beziehung zum erkrankten Elternteil oder die zu weiteren Bezugspersonen inner- oder außerhalb der Familie können als wichtigster Einflussfaktor auf das Risiko des Kindes angesehen werden. Genetische Studien untersuchen, welche Rolle die Vererbung bei der Entstehung von psychotischen Erkrankungen spielt. Hierbei konnte sowohl bei schizophrenen wie auch bei affektiven Psychosen eine genetische Komponente nachgewiesen werden. Das Risiko an einer Schizophrenie zu erkranken beträgt normalerweise 1%. Ist ein Elternteil an einer Schizophrenie erkrankt, erhöht sich das Risiko auf 10-15%, bei beiden Eltern, liegt es sogar bei etwa 40%. Bei affektiven Psychosen ergibt sich ähnliches. Untersuchungsergebnisse lassen darauf schließen, dass erbliche Faktoren eine bedeutsame Rolle spielen, jedoch die Manifestation einer Psychose nicht allein erklären kann.¹⁴

3.2 Bindung zwischen Kindern und psychisch kranken Eltern

Eine beziehungsbezogene Perspektive von Entwicklung lässt die besondere Belastung von Kindern eines psychisch kranken Elternteils nachvollziehen. Nach dieser Perspektive sind Kinder fundamental auf emotionale Fürsorge, Unterstützung, Schutz und (emotionale) Sicherheit angewiesen. Die ethologische Bindungstheorie und -forschung erklärt, dass Bindungspersonen diejenigen Personen sind, bei denen das Kind bei Belastung Nähe und Schutz sucht. Innere Erregungen wie z.B. der Anstieg der Herzfrequenz sind damit verbunden. Vor allem im Säuglingsalter sind diese Bindungspersonen gewöhnlich die Eltern. Das Bedürfnis sich zu binden ist biologisch disponiert, dies insbesondere in belastenden Situationen wirksam wird.

Diese Funktion kann auch als externe Regulationshilfe beschrieben werden. Säuglinge und Kleinkinder sind im hohem Maße darauf angewiesen, dass ihre Bindungspersonen intuitiv in der Lage sind, ihre Bedürfnisse und Signale zu erkennen und adäquat darauf zu reagieren.¹⁵

Mögliche elterliche Erziehungs- und Beziehungskompetenzen lassen sich auf einem Kontinuum von sehr gutem bis extrem gefährdendem Verhalten abbilden. Eltern können die Bedürfnisse des Kindes somit feinfühlig, kompetent und empathisch erfüllen, andere Eltern wiederum misshandeln und vernachlässigen ihre Kinder.

Diese Grenzen zwischen belastendem, angemessenem und entwicklungskritischem- und gefährdendem Verhalten von Eltern sind fließend. Entwicklungskritisches Potential kommt dann zum Vorschein, wenn die Unfähigkeit, das Kind in belastenden Situationen zu trösten, übermäßig harsches, aggressives oder bestrafendes Verhalten oder so genanntes „dysfunktionales“ Verhalten aufgezeigt wird. Dieses Verhalten lässt sich als Zusammenbruch des elterlichen Fürsorgesystems und als das Ergebnis eines desorganisierten und dysfunktionalen Umgangs mit dem Kind charakterisieren. Das von der Bindungsforschung beschriebene feinfühlige Verhalten der Eltern, sagt die Entwicklung einer sicheren Bindungsbeziehung voraus, und zwar als ein durchweg robuster und mäßig starker Prädiktor.¹⁶

¹⁴ Vgl. Psychiatrie-Verlag, S.46-47.

¹⁵ Vgl. Kölch, Ziegenhain, Fegert (Hrsg.), 2014, S.15-17.

Als bedeutsamen Risikofaktor für die weitere Entwicklung des Kindes lassen sich sogenannte hochunsichere Bindungen ebenso wie Bindungsstörungen als entwicklungspsychopathologisch interpretieren. Bindungsstörungen nach den kinderpsychiatrischen Diagnosekriterien des ICD-10 und die Beschreibung hochunsichere Bindung aus dem entwicklungspsychologischen Konzept ähneln sich teilweise, stimmen aber nicht völlig überein.¹⁷

3.3 Belastungen und Bewältigungsversuche

Ist ein Elternteil psychisch erkrankt ist die Eltern-Kind Beziehung in charakteristischer Weise verändert und beeinträchtigt. Hierbei können typische Probleme und Einschränkungen in unterschiedlichen Entwicklungsphasen erkennbar sein:

- Bei Säuglingen und Kleinkindern ist die Empathie und emotionale Verfügbarkeit reduziert. Eltern können auf Signale und Bedürfnisse des Kindes oft nicht sensibel oder gar nur eingeschränkt reagieren.
- Im Vorschul- und Grundschulalter kann man hingegen andere Probleme feststellen. In dieser Phase haben Eltern oft Schwierigkeiten ihren Kindern Grenzen zu setzen. Positive Äußerungen die das Selbstwertgefühl der Kinder in dieser Phase stärken sollten kommen durch die Einschränkung der Eltern selten vor.
- Ältere Kinder und Jugendliche bekommen häufiger erwachsenentypische Aufgaben übertragen. Eine Rollenumkehr findet statt, bei der die Kinder Verantwortung für Eltern und Geschwister übernehmen müssen. Dies liegt daran, dass Eltern meist überfordert sind bei altersspezifischen Entwicklungsaufgaben zu unterstützen.

Kinder psychisch erkrankter Mütter erleben eine höhere Belastung als Kinder psychisch erkrankter Väter. Kinder entwickeln verschiedenste Bewältigungsstrategien. Forschungen ergaben hierbei, dass Kinder meist dysfunktionale Bewältigungsstrategien anwenden. Manche der Kinder reagieren aggressiv, andere ziehen sich zurück, lenken sich ab, fliehen in Phantasiewelten oder vermeiden eine aktive Auseinandersetzung mit den Problemen. Sie weisen ein hohes Unterstützungsbedürfnis auf, jedoch bemühen sie sich aber selten um die Hilfe anderer. Am ehesten findet eine soziale Unterstützung innerhalb der Familie und engeren Verwandtschaftskreis statt.¹⁹

Im folgenden Kapitel wird genauer auf die Probleme der Kinder von psychisch kranken Eltern eingegangen sowie auf das Erleben der Situation aus Sicht der Kinder.

¹⁶ Vgl. Kölch, Ziegenhain, Fegert (Hrsg.), 2014, S.15-17.

¹⁷ Vgl. Ebenda.

4. Leben mit psychisch kranken Eltern

Die psychische Erkrankung eines Elternteils stellt eine besondere und herausfordernde Situation im Leben eines Kindes dar. Die Krankheit führt zu gravierenden Veränderungen im familiären Alltag, die sowohl das erkrankte Elternteil als auch die Kinder und das ganze Familiensystem vor neuen Belastungen stellt.

Je nach familiärer Situation, sozialem Umfeld und der eigenen Persönlichkeit bewältigt jedes Kind diese Belastungen auf eine andere Art und Weise. In diesem Kapitel werden wir zunächst grundlegend auf die Herausforderungen im Erleben der Situation aus Sicht Kinder eingehen um anschließend die Resilienz- und Schutzfaktoren darzulegen, die bei Kindern mit einem psychisch erkrankten Elternteil dazu beitragen, einen angemessenen Umgang mit der Krankheit zu erlernen und sich trotz der Belastungen positiv entwickeln.

4.1 Erleben der Situation aus Sicht der Kinder

Im Zusammenleben mit einem psychisch kranken Elternteil stehen Kinder vor unterschiedlichen Herausforderungen, die die kindliche Entwicklung, aber auch das gesamte Familienleben beeinflussen. Kinder sind sehr sensibel in der Beobachtung des kranken Elternteils, wodurch bereits kleinere Veränderungen im Verhalten wahrgenommen und die Situationen registriert werden.²⁰ Dies führt zu einer Desorientierung der Kinder, da die wahrgenommenen Veränderungen und Probleme des Elternteils nicht eingeordnet werden können²¹. Um die Beobachtungen einzuordnen muss ein Wissen über die Krankheit und deren Auffälligkeiten bei den Kindern angeeignet werden, ansonsten kann die Desorientierung vor allem bei Jüngeren zu Sorgen, Ängsten, Verwirrung, Enttäuschung, Traurigkeit und Wut führen.²²

Im weiteren Verlauf der elterlichen Krankheit kommt es oftmals zu einer

Ent-Normalisierung des Familienlebens. Die Veränderungen im Verhalten eines psychisch kranken Elternteils wirken sich unmittelbar auf das Familienleben aus und dies gerät durcheinander. Die Kinder nehmen die Veränderungen als sensible Beobachter aufmerksam wahr und „vertraute Gefühlsreaktionen, Verhaltensweisen und Handlungen scheinen allmählich hinter der Krankheit zu verschwinden.“²³

Die Belastungen der Kinder werden zusätzlich noch gesteigert, wenn die Krankheit eines Elternteils neue Spannungen und Konflikte zwischen den Eltern auslöst.

Darüber hinaus stellt ein Klinikaufenthalt als eine weitere eine besondere Situation im Leben der Kinder dar, da sie fremduntergebracht werden müssen oder sich die familiären Strukturen Zuhause grundlegend verändern.²⁴

²⁰ Vgl. Lenz, Wiegand-Grefe, 2016, S.22.

²¹ Vgl. Lisofsky, Mattejat, 2008, S.88.

²² Vgl. Lenz, Wiegand-Grefe, 2016, S.23.

²³ Lenz, Wiegand-Grefe, 2016, S.23.

Gerade durch die Unwissenheit über die Krankheit eines Elternteils entstehen bei den Kindern Schuldgefühle. Kinder stellen eigene Vermutungen über die Ursachen der Erkrankung auf, beispielsweise durch die hohe Belastung der Eltern durch die Kinder selbst.²⁵ Aufgrund dessen entwickeln viele Kinder den Glauben, dass sie Schuld an der Erkrankung von Mutter oder Vater sind²⁶, was eine große Belastung für die kindliche Entwicklung sein kann.

Die Zahl der psychischen Erkrankungen steigt in der heutigen Gesellschaft zwar an, allerdings machen psychisch erkrankte Menschen immer noch stigmatisierende Erfahrungen. In Familien mit einem psychisch kranken Elternteil entwickelt sich oftmals ein innerfamiliäres Schweigegebot der Eltern, welches durch Schamgefühle und Angst vor der Belastung der Kinder entsteht. Der gesunde Elternteil versucht zudem die Krankheit zu verschleiern, aus Angst vor der Verachtung der Kinder des kranken Elternteils. In diesem Umfeld entwickelt sich bei den Kindern der Eindruck, dass sie mit niemandem über die innerfamiliären Probleme reden dürfen und es sonst zu einem Verrat der eigenen Eltern führt. Die psychische Erkrankung der Eltern wird demnach zu einem „Tabuthema“, vor deren Verarbeitung die Kinder in diesem Fall alleine stehen. Das innerfamiliäre Schweigegebot führt dazu, dass die Kinder sich alleine fühlen und niemanden haben, mit denen sie über die Probleme und Belastungen reden können. Es fehlt ihnen meist an Bezugspersonen, denen sie sich öffnen können, ohne das Gefühl des Verrats an den eigenen Eltern. Durch das Kommunikationsverbot verfügen die Kinder meist nicht über die passenden Worte, um die psychische Erkrankung und die Situation zu beschreiben, wodurch eine Hemmschwelle entsteht.²⁷ Eine weitere Belastung für Kinder, die mit einem psychisch erkrankten Elternteil zusammenleben, ist die Parentifizierung. Im Verlauf der Erkrankung fühlen sich Kinder für den Elternteil und die Familie verantwortlich. Sie versuchen die Familie zu entlasten, indem sie Aufgaben übernehmen, um so einer Verschlechterung des Zustandes entgegenzuwirken. Die Kinder kümmern sich dementsprechend um den Haushalt, Kochen, Waschen, die Betreuung der kleineren Geschwister und die Strukturierung des Tagesablaufs. Hierbei geraten Kinder in die Rolle eines Ersatzpartners und wollen Geborgenheit und Rückhalt vermitteln.²⁸

Bei der Parentifizierung kommt es zu einer großen Überforderung der Kinder, da diese Anforderungen, denen sie gerecht werden wollen, nicht angemessen für die Entwicklungsstufe sind und sie zu früh erwachsen werden müssen. Die eigenen Bedürfnisse werden derer der Eltern untergeordnet und gefährden somit ihre eigene Entwicklung.²⁹

4.2 Resilienz- und Schutzfaktoren

Resilienz ist die psychische Widerstandsfähigkeit, durch die sich Kinder trotz belastender Situationen und Lebensbedingungen positiv und gesund entwickeln.³⁰ Diese relative Kraft gegenüber pathogenen Umständen³¹ führt dazu, dass Kinder widerstandsfähiger und robuster sind. Die Belastungen, denen die Kinder ausgesetzt sind prallen nicht einfach an ihnen ab, sondern sie haben sich aktiv und produktiv mit den widrigen Lebensumständen auseinandergesetzt.³²

²⁵ Vgl. Lenz, Wiegand-Grefe, 2016, S.24.

²⁶ Vgl. Lisofsky, Mattejat, 2008, S.88.

²⁷ Vgl. Ebenda.

²⁸ Vgl. Lenz, Wiegand-Grefe, 2016 S.27.

²⁹ Vgl. Lenz, Wiegand-Grefe, 2016 S.27.

³⁰ Vgl. Ebenda, S.30.

³¹ Vgl. Lenz, 2005, S.17.

³² Vgl. Lenz, Wiegand-Grefe, 2016, S.30.

Resiliente Kinder zeigen mehr Selbstvertrauen, ein positiveres Selbstwertgefühl und eine stärkere Überzeugung der Selbstwirksamkeit, welche vor allen Dingen abhängig vom Temperament, den Reaktionen, dem Erziehungsverhalten und der Förderung in Kitas und Schulen sind.³³ Die Resilienz ist nicht angeboren, sondern entwickelt sich durch das Zusammenwirken von Merkmalen des Kindes und Umweltfaktoren.³⁴ Die Schutzfaktoren stärken die psychische Widerstandskraft von Kindern und werden wirksam, indem sie die Belastungen durch ein psychisch krankes Elternteil und deren Intensität abschwächen und negative Folgen reduzieren.³⁵ Es gibt drei Schutzfaktoren, durch deren Zusammenwirken sich die Resilienz bei Kindern entwickelt:

Persönliche Schutzfaktoren des Kindes:

Die persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten eines Kindes tragen zu einem großen Teil dazu bei, dass ein Umgang mit schwierigen und belastenden Situationen erlernt werden kann. Resiliente Kinder haben ein ausgeglichenes Temperament und sind meist sehr aktiv, liebevoll, aufgeschlossen, kontaktfreudig und können sich gut an neue und unbekannte Situationen anpassen.³⁶ Sie versuchen eigene Lösungen für ihre Probleme zu finden und können auch um Hilfe bitten, wenn sie selbst nicht weiterwissen. Zudem verfügen sie über ausgeprägte Kommunikationsfähigkeiten, durch die Kinder psychisch kranker Eltern Gefühle besser ausdrücken und Signale von Mitmenschen besser verstehen können.³⁷ Ein weiterer wichtiger Faktor, den psychisch widerstandsfähige Kinder aufzeigen, ist die Überzeugung davon, dass sie durch das eigene Handeln was bewirken und verändern können und daran angeknüpft entwickelt sich eine hohe Sozial- und Planungskompetenz.³⁸ Diese persönlichen Schutzfaktoren werden vor allem dann aktiviert, wenn eine kontinuierliche Stärkung des Selbstwertgefühles, beispielsweise durch gezieltes Ansprechen von Begabungen und Fähigkeiten, stattfindet. Diese positiven Selbstwertkonzepte tragen zu einer resilienten Persönlichkeit bei und unterstützen die Kinder in der Bewältigung schwieriger Lebenssituationen.³⁹

Familiäre Schutzfaktoren:

Ebenso wie die persönlichen, haben auch die familiären Schutzfaktoren, als eine schützende familiäre Bindung, einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung einer psychischen Widerstandsfähigkeit bei Kindern.⁴⁰ Kinder benötigen hierfür „eine stabile und emotional sichere Bindung zu mindestens einer Bezugsperson, die eine fürsorgliche Betreuung bietet sowie altersgemäße Anregungen und Förderung vermittelt.“⁴¹ Die Grundlage dafür ist

³³ Vgl. Ebenda.

³⁴ Vgl. Ebenda.

³⁵ Vgl. Lisofsky, Mattejat, 2008, S.97.

³⁶ Vgl. Lenz, Wiegand-Grefe, 2016, S.31.

³⁷ Vgl. Ebenda, S.32.

³⁸ Vgl. Ebenda.

³⁹ Vgl. Lisofsky, Mattejat, 2008, S.89.

⁴⁰ Vgl. Lenz, Wiegand-Grefe, 2016, S.33.

⁴¹ Ebenda.

zunächst eine gute Paarbeziehung, da der Umgang der Eltern untereinander die familiäre Atmosphäre prägt und den Kindern Respekt, Sicherheit und Geborgenheit vermitteln sollte. Nur dann kann ein Zusammengehörigkeitsgefühl entstehen.⁴²

Die Erziehungskompetenz wird darüber hinaus als eine zentrale Ressource gesehen. In Familien mit einem psychisch kranken Elternteil ist deren Erziehungskompetenz teils stark beeinträchtigt, wodurch familiäre Schutzfaktoren nur dann aktiviert werden können, wenn eine Stärkung und Förderung der Erziehungskompetenzen vorgenommen wird.⁴³ Nur dann kann den Kindern trotz der hohen Belastungen durch die elterliche Krankheit eine altersadäquate Förderung geboten werden, die zu der Ausbildung einer psychischen Widerstandsfähigkeit beiträgt.

Soziale Schutzfaktoren:

Die dritte Ebene der Entwicklung von psychischer Widerstandskraft von Kindern ist die der sozialen Schutzfaktoren. Neben den eigenen Fähigkeiten und der familiären Unterstützung müssen Kinder zudem positive Erfahrungen durch soziale Unterstützung außerhalb der engeren Familie machen, beispielsweise durch Verwandte, Lehrer*innen, Erzieher*innen und Freund*innen.⁴⁴ Kinder benötigen eine soziale und emotionale Unterstützung von Bezugspersonen, durch die Vertrauen gefördert wird, Sicherheit vermittelt wird und positive Vorbilder entstehen.⁴⁵ Darüber hinaus ist es wichtig, dass unterstützende und anregende Freundschaftsbeziehungen für Kinder entstehen. Mit Freund*innen haben sie eine Ablenkung der belastenden familiären Situation, erfahren Ungezwungenheit, Spaß und Normalität, wodurch soziale Kompetenzen gesteigert werden und die Kinder sich altersgemäß entwickeln können.⁴⁶

In der Arbeit mit einem psychisch belasteten Elternteil ist es sehr wichtig, dass ein Geflecht von sozialen Beziehungen aufgebaut wird und dass eine Aktivierung dann stattfindet, „wenn deutlich wird, dass die familiären und anderen relevanten Bezugspersonen des Kindes die Bindungs- und Kontaktbedürfnisse nicht in einem ausreichenden Maße erfüllen“⁴⁷.

Nur wenn alle drei Bereiche, die persönlichen, die familiären und die sozialen Schutzfaktoren bei Kindern angeregt werden, können diese sich altersadäquat und positiv entwickeln und somit ihre persönliche psychische Widerstandsfähigkeit in belastenden Situationen einsetzen. In Unterstützungsangeboten für Kinder psychisch kranker Eltern steht somit die Stärkung der personalen, familiären und sozialen Ressourcen im Mittelpunkt.

5. Hilfsangebote für Kinder

Eine große Hilfe für Kinder mit psychisch kranken Eltern ist es, sie in ihrer Lebenssituation zu entlasten, dementsprechend ist eine Hilfe und Unterstützung in dieser Phase von hoher Wichtigkeit. Die Kinder müssen ihre Gefühle wahrnehmen und zeigen, damit ihnen deutlich gemacht werden kann, dass sie keine Schuld an der Situation haben. Beim Austausch mit anderen Kindern, die in vergleichbaren

⁴³ Vgl. Lisofsky, Mattejat, 2008, S. 102

⁴⁴ Vgl. Lenz, Wiegand-Grefe, 2016, S. 34

⁴⁵ Vgl. Ebenda.

⁴⁶ Vgl. Ebenda., S. 35

⁴⁷ Lisofsky, Mattejat, 2008, S. 103

Umständen leben, fühlen sie sich nicht alleine, was als sich eine gute Unterstützungsmöglichkeit in belastenden Situationen eignet. Weiterhin hilft das Wissen über psychische Erkrankungen den Kindern sehr, daher ist es von Bedeutung die Kinder über psychische Erkrankungen aufzuklären.⁴⁸

Im Rahmen des SGB VIII Hilfen zur Erziehung gibt es einige Hilfen für die gesamte Familie und spezifisch für Kinder mit psychisch kranken Eltern. Es ist besonders wichtig die Eltern zu stärken und zu festigen, damit sie ihren Erziehungsauftrag erfüllen können. Dabei bietet das SGB VIII einige Unterstützungsmöglichkeiten. Der § 29, die soziale Gruppenarbeit kann für Kinder psychisch kranker Eltern eine Ressource darstellen. Es wäre hierbei sinnvoll gesondert für Kinder psychisch kranker Eltern eine Gruppe festzuglegen die den Kindern somit die Möglichkeit gibt, sich mit Kindern aus ähnlichen Situationen auszutauschen. So bietet die Gruppe einen geschützten Rahmen, um über die Belastungen aus ihrer Familie zu sprechen. Ein weiterer Vorteil einer solchen Gruppe ist es, dass die Kinder merken sie sind nicht allein mit ihren individuellen Problemen. Die Erkenntnis darüber, dass es ebenfalls andere Familien mit ähnlichen Schwierigkeiten gibt ist oftmals sehr entlastend für die Kinder und sie haben dort die Chance ganz offen über die familiäre Situation zu sprechen, ohne dass bei ihnen ein Schamgefühl aufkommen muss.

Weiterhin kann der § 31 SGB VII, die Sozialpädagogische Familienhilfe eine sinnvolle Unterstützung für die Familie und die Kinder darstellen, hier wird dann mit der gesamten Familie gearbeitet und individuell auf ihre Probleme eingegangen. Bei dieser Hilfe gibt es die Möglichkeit besonders die Eltern zu stärken, dies ist ein wichtiger Schritt um die Eltern in ihren Erziehungsmöglichkeiten zu unterstützen und somit die Entwicklung der Kinder zu sichern.

Der § 32, die Tagesgruppe, wird auch als eine angemessene Hilfe für Kinder psychisch kranker Eltern angesehen, dadurch wird besonders der betroffene Elternteil entlastet, aber auch für das Kind stellt dies eine Erleichterung dar. Bei dieser Hilfe verbringen die Kinder nach der Schule, beziehungsweise nach der Kita, den Nachmittag in einer Tagesgruppe und kehren gegen Abend wieder in ihre Familien zurück. So können die Kinder weiterhin bei ihren Eltern leben und die Eltern werden entlastet. Beim Installieren der Hilfen nach §33, der Vollzeitpflege, und § 34, der Heimerziehung, sind die Bedingungen in der Herkunftsfamilie aufgrund der psychischen Erkrankungen der Eltern für die Kinder nicht mehr tragbar und sie werden fremduntergebracht in Form der Vollzeitpflege oder Heimerziehung. Diese Hilfen können natürlich auch eine Zwischenlösung darstellen, gerade dann, wenn die Eltern einen Klinikaufenthalt haben kann dies eine große Unterstützung darstellen. Somit ist es immer wichtig die gesamte Familie in den Blick zu nehmen und besonders die Eltern zu unterstützen, damit sie ihrem Erziehungsauftrag bestmöglich ausführen können und hierbei bietet das SGB VIII einige Hilfen.

Im nächsten Kapitel werden wir unser Resümee für die gesamte Arbeit darlegen.

6. Fazit:

Wir kommen zum Abschluss unserer wissenschaftlichen Arbeit, bei dem wir nun ein Fazit ziehen können:

Das Thema unserer Hausarbeit ist ein wichtiges Thema, da die Zahl der psychischen Erkrankungen in der heutigen Gesellschaft steigt und es viele Kinder gibt, die in diesen

⁴⁸ Vgl. 2018, SWR Impuls

familiären Umständen aufwachsen müssen. Wir denken, dass die Aufklärung über psychische Erkrankungen bei Kindern sehr wichtig ist. Kinder müssen mehr Wissen über psychische Erkrankungen erlangen, um die familiären Situationen einzuschätzen und die Erkenntnis zu haben, dass sie keine Schuld an der Erkrankung eines Elternteils tragen.

Wir sind davon überzeugt, dass sich eine psychische Erkrankung eines Elternteils auf das gesamte Familiensystem auswirkt. Jeder innerhalb des Familiensystems muss lernen mit der schwierigen Situation umzugehen. Aus diesen Gründen ist es sehr wichtig, dass solche Familien Unterstützungen erhalten und durch Hilfen der Sozialen Arbeit entlastet werden. Wir sind der Meinung, dass das SGB VIII einige Hilfen darstellt die den Familien mit psychisch kranken Elternteilen Unterstützung bieten kann. Hierbei finden wir es besonders wichtig einen Blick auf die Kinder zu richten und sie in ihrer Entwicklung und Entfaltung zu begleiten. Wir denken durch Gruppen, in denen Kinder aus ähnlichen Situationen zusammen kommen, wird ihnen die Chance geboten ihre Schwierigkeiten und Belastungen zu besprechen. Kinder können durch diese Gruppen gestärkt werden, indem sie feststellen, dass es ebenfalls andere Familien und Eltern mit ähnlichen Problemen gibt. Des Weiteren sind wir davon überzeugt, dass auch Hilfen, die keinen professionellen Kontext haben, sehr nützlich sein können. Dabei denken wir besonders an Patenschaftsprogramme, hierbei gibt es Personen, die zwar nicht aus einem professionellen Kontext kommen, die sich allerdings konstant um ein Kind kümmern. Dies sehen wir als besonders wirksam an, da die Kinder dadurch eine weitere konstante Bezugsperson haben, wodurch auch die sozialen Schutzfaktoren ausgeprägt werden.

Der Bereich der psychisch erkrankten Eltern ist ein sehr wichtiger in der Sozialen Arbeit und aufgrund der Steigerung der psychischen Erkrankungen sollte darauf ein besonderes Augenmerk gerichtet werden. Darüber hinaus ist es als Fachkraft in diesem Bereich sinnvoll, verschiedene Weiterbildungsangebote wahrzunehmen, um die Familien in ihren besonderen Lebenslagen bestmöglich zu unterstützen und zu begleiten.

Abschließend können wir sagen, dass die Kinder die mit psychisch Kranken Eltern aufwachsen größeren oder kleineren Herausforderungen ausgesetzt sind. Allerdings sind wir davon überzeugt, dass Kinder, die eine angemessene und altersadäquate Unterstützung erfahren, sich trotz der belastenden Umstände gut entwickeln können. Hier sehen wir vor allen Dingen den Arbeitsauftrag an die Soziale Arbeit, die Familien so zu unterstützen, dass die individuellen Schutzfaktoren der Familien aktiviert werden und alle Familienmitglieder ihre eigenen Stärken aus den Erfahrungen entwickeln.

7. Literaturverzeichnis

Die Kinderschutz-Zentren, Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren e.V. [Hrsg.] (2016), Ein verrücktes Leben, Hilfen für Kinder und ihre psychisch kranken Eltern: Redaktion: Jasmin Hofmeister.

Johannes Jungbauer [Hrsg.] (2010), Familien mit einem psychisch kranken Elternteil, Forschungsbefunde und Perspektiven für die Soziale Arbeit (15 Band): Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills.

Lenz A. (2005), Kinder psychisch kranker Eltern: Hogrefe Verlag.

Lenz A. und Wiegand Grefe (2016), Ratgeber psychisch kranker Eltern, Information für Betroffene, Eltern Lehrer und Erzieher (Band 23): Göttingen, Hogrefe Verlag.

Lisofsky B., Mattejat F., (2008), Nicht von schlechten Eltern, Kinder psychisch kranker: Köln, BLANCE buch + medien verlag.

Michael Kölch, Ute Ziegenhain, Jörg M. Fegert [Hrsg.] (2014), Kinder psychisch kranker Eltern: Beltz Verlag, Weinheim Basel.

Psychiatrie-Verlag, Grundlagen: https://www.psychiatrie-verlag.de/fileadmin/storage/dokumente/Diverse/ZusatzmaterialService/Buecher/PV/541_BW-psychisch_kranke_Eltern/541-Grundlagen-Elternrate_und_Anzahl_der_betroffenen_Kinder__Risiken_fuer_die_Kinder__Belastungsfaktoren.pdf (30.05.2018).

Psychenet, Netz psychische Gesundheit, Basiswissen: <https://psychenet.de/de/psychische-gesundheit/themen/basiswissen.html> (23.05.2018)

SWR Impuls, Wie hilft man Kinder psychisch kranker Eltern?: Nela Fichtner. Internetfassung: Ralf Caspary und Ralf Kölbel Stand: 27.3.2018, 16.01 Uhr, <https://www.swr.de/swr2/wissen/kinder-psychisch-krank-eltern/-/id=661224/did=15153954/nid=661224/n98972/index.html> (03.06.2018)

Praxisprojekt: Darlegung des Praxisprojektes



<https://www.gambe-berlin.de/index.php?id=1103>



https://www.google.de/search?q=jugendamt+logo&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=MHvUpAlGqExE1M%253A%252CUNjjUqhDhNSeHM%252C_&usg=bLeoe9gUkk3ZLzySvJEngpX8gls%3D&sa=X&ved=0ahUKEwih-O2-1cvbAhWFTMAKHfgYANUQ9QEILjAC#imgsrc=MHvUpAlGqExE1M:

Inhalt:

1. Vorbereitung, Begründung und Auswahl des Themas
2. Entwicklung und Durchführung der Projektarbeit
3. Auswertung der Erkenntnisse

1. Vorbereitung, Begründung und Auswahl des Themas

Im Rahmen unseres Schwerpunktes „Familien- und Lebensformenbezogene Soziale Arbeit“ bestand die Aufgabe, ein praxisbezogenes Projekt zu einem selbstgewählten Thema durchzuführen, welches vor allem auch die Soziale Arbeit in den Fokus legt. Nach der Gruppenfindungsphase war nun der nächste Schritt, ein Thema für dieses Praxisprojekt auszuwählen. Innerhalb der Gruppe sind wir bei der Themenfindung sehr schnell auf das Thema „Kinder psychisch kranker Eltern“ aufmerksam geworden. Dies hat unser Interesse vor allen Dingen dadurch geweckt, dass wir uns in keinem Seminar intensiver mit diesem Thema auseinandergesetzt haben und wir auch in unserem beruflichen Kontext viel mit psychisch erkrankten Menschen arbeiten. Dementsprechend hatten wir die Ansprüche, unser professionelles Wissen zu erweitern und die Unterstützungsangebote der sozialen Arbeit kennenzulernen, um auch mögliche zukünftige Arbeitsfelder zu entdecken und einen Theorie-Praxisvergleich durchzuführen. Anhand dieser Motivation sind wir zu folgenden zwei Fragestellungen gekommen:

Wie wirkt sich die psychische Erkrankung eines Elternteils auf die Kinder aus?

Welche Hilfsangebote der sozialen Arbeit bieten dabei Unterstützung?

Die erste Frage wurde vor allem in der wissenschaftlichen Arbeit in den Fokus genommen, wohingegen wir die zweite Frage in der Projektarbeit beantworten wollten.

Wir persönlich haben die Wahrnehmung und Vermutung, dass die Zahl der psychisch erkrankten Menschen in der heutigen Gesellschaft deutlich zunimmt, sodass auch wir als angehende Sozialarbeiter*innen mehr mit dieser Problematik konfrontiert werden.

Aufgrund dessen war es uns sehr wichtig in unserem Praxisprojekt zu erarbeiten, was die soziale Arbeit überhaupt tun kann, um Familien in dieser belastenden Situation zu unterstützen.

Wir haben uns auf keine bestimmte psychische Erkrankung der Eltern fokussiert, da auch in den Hilfsangeboten keine Differenzierungen gemacht werden. Auch wenn die Erkrankungen oftmals andere Symptome oder Auffälligkeiten mit sich bringen, ist es für die Kinder dennoch unwichtig, welche Diagnose gestellt wird. Sie sehen lediglich die Veränderung eines Elternteils und die damit einhergehenden Belastungen für sie und für das familiäre System. Da sich die psychischen Erkrankungen eines Elternteils in den einzelnen Altersspannen anders auf die Kinder und Jugendlichen auswirken, haben wir uns in unserer wissenschaftlichen Arbeit und dem Praxisprojekt auf die frühe Kindheit (4.-6. Lebensjahr) und auf die mittlere Kindheit (7.-10. Lebensjahr) fokussiert. Im Kontext Familie fanden wir es vor allem interessant, wie Kinder reagieren, die die Krankheit zunächst nicht einordnen können und wie sich dies weitergehend auf ihre Entwicklung auswirkt.

2. Entwicklung und Durchführung der Projektarbeit

Nachdem wir uns auf das Thema „Kinder psychisch kranker Eltern“ festgelegt haben, setzten wir uns zunächst wissenschaftlich mit dem Thema auseinander, um eine Grundlage für die weitere Arbeit zu erlangen.

Für das Praxisprojekt hatten wir zunächst geplant unterschiedliche Einrichtungen zu besuchen und deren Hilfsangebote für Kinder psychisch kranker Eltern kennenzulernen. Im Anschluss daran, wollten wir die verschiedenen Angebote miteinander anhand vielseitiger Gesichtspunkte vergleichen. Nachdem wir fünf Träger angeschrieben haben, erhielten wir leider von zweien eine Absage und von den restlichen keine Antwort. Als wir nach der vorlesungsfreien Zeit drei weitere Träger angeschrieben haben, hat sich lediglich eine Sozialarbeiterin vom Träger

„GamBe gGmbH“ für ein Expertinnengespräch zur Verfügung gestellt, worüber wir uns sehr freuten. Das Interview war sehr bereichernd und hat uns viel Einblick in die Arbeit mit Kindern psychisch kranker Eltern gegeben. Folgend ein kleiner Einblick in das Expertinnengespräch:

Das Angebot der Sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII ist nicht mehr aktuell. Dies teilte uns die Sozialarbeiterin bereits zu Beginn des Interviews mit, mit der Begründung, dass es nicht mehr vom Jugendamt finanziert wird. Der ausschlaggebende Punkt hierbei waren die Kürzungen, wodurch sich das Angebot nicht mehr umsetzen ließ. Darauf folgend sprachen wir über den Aufbau der ehemaligen Gruppenarbeit und deren Schwierigkeiten. Zum einen war die Gruppe homogen und geschlossen aufgebaut mit einer Anzahl von 6-8 Kindern. Die Gruppe wurde von zwei Sozialarbeiter*innen betreut. Die Soziale Gruppenarbeit war ein durchweg positives Angebot. Den Kindern wurde ein geschützter Raum ermöglicht, wo sie über bestimmte Themen die sonst tabuisiert werden, sprechen konnten. Es wurde von den Sozialarbeiter*innen versucht situativ auf die Kinder einzugehen mit den Fragen: Was kann den Kindern angeboten werden und welche Themen können im Rahmen der Gruppenarbeit thematisiert werden. Ziel der Sozialen Gruppenarbeit war es die Kinder zu stärken ihnen zu erklären was sie tun können und was nicht und wie sie in bestimmten Situationen mit ihren psychisch kranken Elternteil umgehen können. Im weiteren Verlauf des Gespräches sind wir auch auf die anderen Angebote des Trägers und somit die Schwierigkeiten zu sprechen gekommen. Die Sozialarbeiterin betonte immer wieder, wie schwierig sich die Zusammenarbeit mit

dem Jugendamt gestaltet. Dies versuchte sie anhand der Personalknappheit, dem Arbeiten am Limit sowie der Einsparungen durch den Senat zu erklären. Ein weiteres großes Problem kristallisiert sich durch die fehlenden Unterbringungsmöglichkeiten für Kinder. Berichtet wurde uns auch von vielen Fällen der Kindeswohlgefährdung die gemeldet wurden und das Jugendamt nicht reagierte bzw. eine sehr lange Zeit verging bis reagiert wurde. Am Ende unseres Gesprächs wollten wir genauer auf die Rolle des/der Sozialarbeiter*in eingehen. Diesbezüglich legte uns die Sozialarbeiterin ans Herz eine Akzeptanz von Ansichten und Toleranz zu entwickeln, gleichzeitig aber auch Grenzen erkennen zu können. Wir als angehende Sozialarbeiter*innen müssen lernen schwierige Situationen aushalten zu können und die Erkenntnis zu haben, dass es in unserer Arbeit nicht immer eine optimale Lösung gibt.

Das Gespräch bei GamBe hat uns letztendlich dazu veranlasst, dass wir unsere Ziele nochmals überdenken mussten und uns keine weiteren Träger anschauen, sondern ein Expert*innengespräch im Jugendamt führen wollen, um deren Sicht zu beleuchten und sie mit den Vorwürfen von GamBe zu konfrontieren. Wir bekamen auch sehr kurzfristig einen Termin bei einer Sozialarbeiterin, die bereits seit über 30 Jahren im Jugendamt Treptow-Köpenick tätig ist und somit über einen großen Erfahrungsschatz in diesem Bereich verfügt.

Sie macht die Erfahrung, dass sich die psychischen Erkrankungen bei Eltern deutlich steigern und dass die Arbeit in diesen Fällen sehr zeitintensiv ist, da Eltern in dieser Situation sehr unzuverlässig sind, keine Strukturen bieten können und meist keine Krankheitseinsicht vorliegt. Darüber hinaus äußerte sie, dass Kinderschutzfälle bei psychisch kranken Eltern laut Ihrer Ansicht häufiger vorkommen, wobei es dazu keine Statistiken gibt die dieses belegen würden. Die Vermittlung an das Jugendamt geschieht meistens über Kitas, Schulen, Nachbar*innen oder den sozialpsychiatrischen Dienst.

Die Hilfen, die in Familien mit einem psychisch kranken Elternteil eingesetzt werden sind in vielen Fällen die Sozialpädagogische Familienhilfe (§21 SGB VIII), Einzel- und Familientherapien, Tagesgruppen (§32 SGB VIII) und oftmals auch die soziale Gruppenarbeit (§29 SGB VIII), die im Jugendamt Treptow-Köpenick aber nicht speziell für Kinder mit psychisch kranken Eltern angeboten wird. Da der Fokus auch bei dem Gespräch mit der Sozialarbeitern von GamBe auf der sozialen Gruppenarbeit lag, haben wir die Sozialarbeiterin aus dem Jugendamt mit der Aussage konfrontiert, dass diese nicht mehr durch das Jugendamt finanziert wird und deshalb nicht mehr angeboten werden kann. Sie konnte sich nicht vorstellen, dass es lediglich an der Finanzierung gescheitert ist, sondern am Bedarf. Sie geht im Jugendamt der Überzeugung nach, dass eine Hilfe eingesetzt und finanziert werden muss, sobald der Bedarf gesehen wird, da das Jugendamt die Verantwortung hat um diese Familien bestmöglich zu unterstützen.

Zum Ende unseres Gespräches legte die Sozialarbeiterin uns, als angehende Sozialarbeiterinnen, noch ans Herz, dass die Arbeit mit psychisch belasteten Familien sehr zeitaufwendig ist, dass man sich immer in die Befindlichkeit der Klient*innen reindenken muss und dass man auf keinen Fall die wertschätzende Arbeit verlieren darf.

3. Auswertung der Erkenntnisse

Abschließend zu unserem Projekt im Schwerpunkt, können wir gemeinsam sagen, dass wir durch dieses Projekt unheimlich viel an theoretischen wie praktischen Wissen gewinnen konnten. Durch das Projekt wurde uns aber genauso die prekäre Lage in

der Arbeit mit psychisch kranken Eltern und deren betroffenen Kindern bewusst. Der Hilfebedarf der Kinder ist enorm und es sollte mehr Aufmerksamkeit und mehr Unterstützung in jeglicher Hinsicht geboten werden. Dies liegt jedoch nicht nur in der Hand der Sozialarbeiter*innen sondern muss sozialpolitisch thematisiert werden. Eine weitere Erkenntnis durch unsere Projekt war die Wichtigkeit von Prävention. Prävention zum Thema psychischen Erkrankungen oder psychischen Erkrankungen eines Elternteils in öffentlichen Einrichtungen wie Schulen könnten eine offene Thematisierung erleichtern und vielen Eltern wie auch Kindern zur Unterstützung dienen. Nichts desto trotz konnten wir zwei wunderbar engagierte Sozialarbeiterinnen kennen lernen, die eine unglaublich professionelle Arbeit leisten. Das Projekt war für uns alle ein Erfolg!

Kinder von Trennungs- und Scheidungseltern

Wie wirkt sich eine Trennung oder Scheidung auf die Entwicklung des Kindes aus und welche Unterstützungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit gibt es?

Anna Blank, Kirsten Kattenbusch, Annika Zentner

Beitrag und Praxisprojekt

Inhalt

1. Hinführung zum Thema – A. Blank
 - 1.1 Der Wandel des Familienbegriffs
 - 1.2 Aktuelle Situation von Trennungs- und Scheidungsfamilien in Deutschland
 - 1.2.1 Gründe für gestiegene Trennungs- und Scheidungsraten
2. Die Auswirkungen einer Trennung/ Scheidung auf die Entwicklung des Kindes und Bedürfnisse von Kindern/Jugendlichen in Altersgruppen – A. Zentner
 - 2.1 Phasen der Trennung
 - 2.2 Altersbezogene Entwicklungen des Kindes bei einer Trennung/ Scheidung
 - 2.3 Spätfolgen
3. Beratung im Kontext von Trennung und Scheidung – K. Kattenbusch
 - 3.1 Was ist Beratung?
 - 3.2 Welche Formen von Beratung gibt es?
 - 3.3 Wie kann Beratung gelingen?
 - 3.4 Beratung für Kinder und Jugendliche von Scheidungs-, Trennungseltern
4. Zusammenfassung – A. Blank
5. Literaturverzeichnis

1. Hinführung zum Thema

Die Entscheidung unserer Gruppe, sich im Rahmen des Studienschwerpunktes mit dem Thema „Trennungs- und Scheidungskinder“ zu beschäftigen, fiel recht schnell. Die immer größer werdende Präsenz in unsere Gesellschaft und auch die Wichtigkeit des Themas, stellten einen Grund dar. Unserem Gefühl nach hören wir in unserem Umfeld immer häufiger, dass Eltern sich getrennt haben und Kinder bzw. Jugendliche nur bei einem Elternteil aufwachsen. Auch eigene Erfahrungen haben uns bestätigt, dass dies ein aktuelles und wichtiges Thema ist.

Wir haben uns die Frage gestellt, wie sich ein Scheidungsprozess überhaupt auf Kinder und Jugendliche auswirken kann und dies in den Mittelpunkt unserer Arbeit gestellt.

Um den Bezug zur Sozialen Arbeit herzustellen, haben wir uns zudem gefragt, wie die Soziale Arbeit in solchen Prozessen unterstützend sein kann bzw. welche Angebote es gibt.

1.1 Der Wandel des Familienbegriffs

Der Begriff von Familie und Familienbildern ist stetig im Wandel. Die Ehe war bis noch vor ein paar Jahrzehnten ein fester Bestandteil in einem jeden Lebenslaufs. Mit Gründung eines eigenen Haushalts ging auch die Eheschließung und die Gründung einer Familie einher.¹ Der traditionelle Familienbegriff kann mit fünf Merkmalen

¹ Vgl. Jurcyk/Klinkhardt, 2014, S. 18

beschrieben werden: „das Vorhandensein von zwei Generationen und zwei Geschlechtern, die Ehe des Elternpaares, verwandtschaftliche Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern/-innen und eine Haushalts- und Wirtschaftsgemeinschaft“ (bpb, 2012). Soziodemographische und soziokulturelle Änderungsprozesse, die Ende der 60er begannen, führten jedoch immer weiter zu einem selbstbestimmten Leben des Individuums und zu einem Bruch mit den traditionellen Wertevorstellungen. Daraus resultierte eine Abkehr von der traditionellen bürgerlichen Kernfamilie hin zu Familienstrukturen, in denen individuelle Wertvorstellungen stärker berücksichtigt wurden. Hauptfolge dieses Wandels, waren u.a. die Zunahme von Ehescheidungen und die Zunahme von nichtehelichen Lebensgemeinschaften. Auch die familiären Lebensformen mit Kindern sind daraufhin vielfältiger geworden. Immer mehr Kinder leben seitdem bei unverheirateten Eltern, nur einem Elternteil oder in einer Stieffamilie.²

Um eine aktuelle Definition von Familie wird heutzutage viel diskutiert und es gibt verschiedene Ansichten. Zum einen wird behauptet, dass „Familie [...] nur dort [ist], wo ein Ehepaar in einem Haushalt zusammenlebt“ (bpb, 2012). Kinder seien nicht zwingend notwendig. Zum anderen wird behauptet, dass Kinder zwingend zu einer Familie gehören.³ Das Statistische Bundesamt definiert die Familie als zwei Generationen, Eltern/-teile und Kinder, welche zusammen in einem Haushalt leben.⁴ Und laut Jungbauer ist Familie eine „[...] soziale Beziehungseinheiten, die sich durch erlebte Intimität und intergenerationelle Beziehungen auszeichnen“ (Jungbauer, 2014).

Zusammenfassend kann man sagen, dass es verschiedene Ansichten zum Begriff Familie gibt. Jede/-r Einzelne kann für sich entscheiden, was für ihn/sie Familie bedeutet. Familienbilder befinden sich aufgrund verschiedener demographischer Prozesse stetig im Wandel und neue Lebensformen entstehen.

1.2 Aktuelle Situation von Trennungs- und Scheidungsfamilien in Deutschland

Trennungs- und Scheidungsfamilien bilden einen immer größer werdenden Teil der familiären Lebensformen in unsere Gesellschaft. Die Scheidungsquote lag im Jahr 2016 bei etwa 40%, was bedeutet, dass auf eine Eheschließung 0,4 Ehescheidungen kamen. Zwar hat sich die Scheidungsquote in den letzten Jahren stabilisiert, im Gesamtverlauf kann man jedoch einen enormen Anstieg gegenüber der Anzahl der Scheidungen noch vor ein paar Jahrzehnten erkennen.⁵ Hinzu kommen die Trennungen von Paaren, die nicht verheiratet sind. Es wird geschätzt, dass pro Jahr ca. 150.000 minderjährige Kinder von der Trennung oder Scheidung der Eltern betroffen sind. Viele Kinder wachsen daraufhin bei einem alleinerziehenden Elternteil auf, den sogenannten Ein- Eltern-Familien, welche ca. 19% aller Familien in Deutschland ausmachen.⁶

² Vgl. Jurczyk/Klinkhardt, 2014, S. 19f.

³ Vgl. Bpb: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138023/was-ist-familie> [07.06.18]

⁴ Vgl. Statistisches Bundesamt: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Haushalte/Familien/Glossar/Familien.html> [11.6.18]

⁵ Vgl. Statista: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/76211/umfrage/scheidungsquote-von-1960-bis-2008/> [07.06.18]

⁶ Vgl. Jungbauer, 2014, S. 159

1.2.1 Gründe für gestiegene Trennungs- und Scheidungsraten

Sozialpolitische und gesellschaftliche Änderungsprozesse haben zu einer veränderten Einstellung zur Ehe geführt. Eine zu große Erwartungshaltung in einer Ehe und auch einer Paarbeziehung und das damit verbundene Risiko der Enttäuschung können schnell zu Konflikten führen. Eine Ehe oder Paarbeziehung wird heutzutage generell schneller in Frage gestellt. In unserem schnelllebigen Zeitalter kommt bei vielen die Hoffnung nach der Scheidung/ Trennung jemand Besseren zu finden.

Ein weiterer Grund ist die ökonomische Situation der Frauen. Heutzutage ist eine Frau nicht mehr darauf angewiesen, mit einem Mann verheiratet zu sein, um keine Existenzängste zu haben. Desweiteren wurde den Frauen durch gesetzliche Unterhaltszahlungen eine weitere finanzielle Belastung genommen.⁷ Diese Situation bewegt Frauen dazu, eine Trennung oder Scheidung eher in Betracht zu ziehen, als noch vor ein paar Jahrzehnten. Im vorherigen Kapitel wurde erwähnt, dass die Scheidungsrate zu stagnieren scheint. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass heutzutage das Konzept Ehe mehr hinterfragt wird und somit überwiegend Personen heiraten, die wirklich von dem Konzept überzeugt sind und somit eher die Einstellung haben, auch zusammenbleiben. Über Trennungen können keine genauen Aussagen getroffen werden, es ist jedoch anzunehmen, dass dies immer öfter vorkommen. Und somit sind immer mehr Kinder von einer Trennung betroffen.

2. Die Auswirkungen einer Trennung/ Scheidung auf die Entwicklung des Kindes und Bedürfnisse von Kindern/Jugendlichen in Altersgruppen

Unumstritten ist, dass eine Trennung der Eltern, welcher ein langer Prozess ist, nicht ohne Folgen an den Kindern vorbeigeht. Eine Trennung bedeutet immer eine Veränderung. In diesem Fall eine Veränderung des Familiensystems. Diese Veränderung trifft Kinder nicht nur emotional, sondern auch strukturell. Kinder und Jugendliche sind von dem andauernden Konflikt der Eltern vor, während und nach der Trennung betroffen und können sehr darunter leiden.⁸

Kinder und Jugendliche haben Grundbedürfnisse, welche in der Zeit der Elterlichen Trennung oft vernachlässigt werden und die Kinder mit dem Erleben der Trennung allein gelassen werden. Die Eltern sind häufig selbst damit beschäftigt ihre Gefühle wie des Verletztseins und der Enttäuschungswut zu verarbeiten.⁹ Die Sieben Grundbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen sind zum einen das Bedürfnis nach beständigen liebevollen Beziehungen. Das bedeutet, dass Kinder und Jugendliche erwachsene Bezugspersonen brauchen, sowie welche in ihrem Alter, die sie so annehmen, wie sie sind. Das nächste Grundbedürfnis ist das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit. Dieses Grundbedürfnis sagt, dass Kinder und Jugendliche eine gute Gesundheitsförderung brauchen. Dazu gehören eine

⁷ Vgl. Jungbauer, 2014, S. 159f.

⁸ Vgl. Neurologen und Psychiater im Netz: <https://www.neurologen-und-psychiater-im-netz.org/kinder-jugend-psychiatrie/risikofaktoren/trennungsscheidung/psychische-folgen/> [17.05.18]

⁹ Vgl. Neurologen und Psychiater im Netz: <https://www.neurologen-und-psychiater-im-netz.org/kinder-jugend-psychiatrie/risikofaktoren/trennungsscheidung/psychische-folgen/> [17.05.18]

gesunde Ernährung, genügend Bewegung und medizinische Versorgung. Das Bedürfnis nach individuellen Erfahrungen ist das dritte Grundbedürfnis und besagt, dass Kinder und Jugendliche in ihren individuellen Gefühlen bestätigt werden wollen und in ihrer Eigenart akzeptiert werden wollen. Das vierte Grundbedürfnis ist das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen. Kinder durchlaufen unterschiedliche Phasen, in der sie Entwicklungsstufen bewältigen und Grundbausteine erarbeiten. Die Grundbausteine der Intelligenz, Moral, seelische Gesundheit und geistige Leistungsfähigkeit. Das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen ist das fünfte Grundbedürfnis. Kinder brauchen Grenzen und Regeln, damit sie sich entwickeln können. Entgegenkommende Grenzsetzung fördert die Entwicklung von Strukturen. Das sechste Grundbedürfnis ist das Bedürfnis nach stabilen und unterstützenden Gemeinschaften. Die Entwicklung von Freundschaften und sozialen Kontakten ist eine wichtige Basis für die Persönlichkeitsentwicklung und das soziale Lernen. Das letzte Grundbedürfnis ist das Bedürfnis nach einer sicheren Zukunft für die Menschheit. Wie Kinder und Jugendliche die Welt später wahrnehmen hängt mit der Persönlichkeitsbildung zusammen, bei der Eltern und Erwachsene geholfen haben diese mitzugestalten.¹⁰ Kinder und Jugendliche reagieren auf den Verlust eines Elternteils unterschiedlich, allerdings wünscht sich fast jedes Kind, dass seine Eltern wieder zusammenkommen. Sie haben das Gefühl von Trauer und Schmerzen. Bei Scheidungs- und Trennungskindern ist es oft der Fall, dass das Gefühl von Hilflosigkeit und Ohnmacht hinzukommt, weil es nicht geschafft hat, dass die Eltern wieder zusammenkommen und es mit dem Verlusterleben alleingelassen wurde.¹¹

Welche Auswirkungen eine Scheidung/Trennung auf die Entwicklung der Kinder hat, hängt mit unterschiedlichen Faktoren zusammen. Nach Sander spielen zwei Einflussfaktoren eine ausschlaggebende Rolle. Zum einen die individuellen Faktoren und zum anderen Faktoren des Lebensumfelds. Die Faktoren können sich geschickt oder unschicklich auf die Entwicklung der Kinder auswirken. Zu den individuellen Faktoren gehören zum einen das Alter des Kindes. Für jüngere Kinder hängt eine Scheidung mit einem größeren Entwicklungsrisiko zusammen, als für ältere Kinder. Denn je jünger die Kinder sind desto weniger können sie die Gefühle und Motive der Eltern, sowie ihre eigenen verstehen. Das Geschlecht des Kindes spielt auch eine Rolle. Bei Jungen treten häufiger Verhaltensauffälligkeiten auf, als bei Mädchen. Jungen reagieren häufiger mit aggressivem Verhalten Mädchen hingegen internalisieren ihr Konflikterleben. Ein weiterer Faktor sind die Persönlichkeitseigenschaften. Ein wichtiger Schutzfaktor ist eine sichere Bindung zu einer Bezugsperson, da Kinder die Situation so besser bewältigen können. Die Sozial-kognitive Fähigkeiten der Kinder spielen bei einer Trennungssituation eine wichtige Rolle. Kinder, die empathiefähig sind und sich gut in die Lage anderer Menschen hineinversetzen können, können die Situation der Eltern besser nachvollziehen und sich somit von dem Geschehen distanzieren. Kinder mit guten Bewältigungskompetenzen, wie einem starken Selbstvertrauen oder aktivem Bewältigungsverhalten kommen besser mit der Trennung der Eltern zurecht,

¹⁰ Vgl. Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft e.V. u.a.: <https://www.familienwegweiser.de/RedaktionBMFSFJ/redaktionFamilienwegweiser/PDF-Anlagen/broschuere-wegweiser-fuer-umgang-nach-trennung-scheidung.property=pdf.bereich=wegweiser.sprache=de.rwb=true.pdf> [17.05.18]

¹¹ Vgl. Neurologen und Psychiater im Netz: <https://www.neurologen-und-psychiater-im-netz.org/kinder-jugend-psychiatrie/risikofaktoren/trennungsscheidung/psychische-folgen/> [17.05.18]

als Kinder mit schwachem Selbstvertrauen und negativ- pessimistischer Grundhaltung. Sie zeigen weniger Auffälligkeiten im Verhalten und sind weniger ängstlich. Zu den Faktoren des Lebensumfelds gehört zum einen ein niedriger sozioökonomischer Status. Dieser Status gilt als Risikofaktor für die weitere Entwicklung von Scheidungskindern. Kinder, die in Familien aufwachsen, welche an der Armutsgrenze leben sind mehr von einem Entwicklungsrisiko betroffen, als Kinder, die in Bildungsfamilien mit höherem Einkommen aufwachsen. Soziale Netzwerke, wie Freunde, Großeltern und andere Bezugspersonen sind wichtige Ressourcen nach einer Trennung, da diese eine unterstützende Funktion haben, die sich positiv auf die Entwicklung auswirkt. Das Erziehungsverhalten der Eltern nach der Scheidung spielt für die Kinder eine Rolle. Es ist wichtig für die weitere Entwicklung, dass auf die Kinder eingegangen wird und die Grundbedürfnisse wie Zuneigung, Geborgenheit, Sicherheit und Liebe befriedigt werden. Für Kinder ist es wichtig aus den elterlichen Konflikten nach der Trennung ferngehalten zu werden. Denn Kinder müssen die Situation verarbeiten und sollten daher nicht in die Konflikte der Eltern integriert werden. Ein weiterer Faktor ist der fortgesetzte Kontakt zu beiden Elternteilen. Die Häufigkeit spielt dabei nicht so eine bedeutende Rolle, mehr spielt die Qualität des Kontaktes eine Rolle, damit die intensive emotionale Beziehung aufrechterhalten bleibt. Das elterliche Entfremdungssyndrom ist der letzte Faktor des Lebensumfelds. Das beinhaltet, dass Eltern oftmals nach einer Scheidung versuchen das Kind auf ihre Seite zu ziehen, den anderen Elternteil schlecht machen oder den Kontakt abbrechen. Diese Situation ist für Kinder sehr schwer und löst schnell einen Loyalitätskonflikt in ihnen aus. Daher ist es wichtig, dass die Eltern trotz der Scheidung weiterhin Eltern für die Kinder bleiben und weiterhin gemeinsam Verantwortung übernehmen.

Für Kinder ist es immer eine schwierige Situation, wenn sich die Eltern scheiden lass. Eine Scheidung hat dennoch nicht immer negative Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder. Bleiben die Eltern weiterhin Bezugspersonen für die Kinder, gehen auf deren Bedürfnisse ein und stehen weiterhin in gutem Kontakt zueinander wirkt sich dies positiv auf die Gesamtentwicklung der Kinder aus.¹²

2.1 Phasen der Trennung

Der Anthropologe Paul Bohannon hat 1970 das erste Modell zur Phasen einer Scheidung erarbeitet. Eine Scheidung ist ein langer Prozess, welche in diesem Modell in sechs Phasen dargestellt werden.

Die erste Phase einer Scheidung ist die emotionale Trennung. In dieser Phase distanzieren sich die Partner langsam voneinander. Die Kommunikation wird weniger und die Partner entfremden sich. In der zweiten Phase, der juristischen Scheidung wird die Ehe durch eine richterliche Entscheidung aufgehoben und die daraus resultierenden Trennungsfolgen geregelt. Phase drei beinhaltet die materielle Scheidung. Dort wird das Vermögen aufgeteilt und der Unterhalt der Partner und Kinder geregelt. In Phase vier, der elterlichen Scheidung wird geregelt, wo die Kinder in Zukunft leben werden, wer das Sorgerecht für die Kinder bekommt und wie oft der nicht Sorgeberechtigte Partner die Kinder sehen darf. Die vorletzte Phase ist die soziale Scheidung. Der gemeinsame Freundes- und Bekanntenkreis wird neu sortiert und verändert sich. Die letzte Phase ist die psychische Scheidung. In dieser Phase wird die endgültige Scheidung akzeptiert. Viele Betroffene können erst nach Beendigung der sechsten Phase ihre innere Stabilität wiedererlangen.¹³

¹² Vgl. Jungbauer, 2009, S. 116ff.

¹³ Vgl. Jungbauer, 2009, S. 114f.

2.2 Altersbezogene Entwicklungen des Kindes bei einer Trennung/ Scheidung

Kinder und Jugendliche zeigen immer eine Reaktion auf die Trennung/ Scheidung der Eltern, denn es kommt zu Veränderungen des Beziehungsgefüges zwischen den Kindern/ Jugendlichen und den Eltern, welche für Kinder und Jugendliche nur gering verständlich ist. Je nach Altersstufe reagieren Kinder und Jugendliche unterschiedlich auf die Trennung/ Scheidung der Eltern. Es kommt auf den Entwicklungsstand der kognitiven Kompetenzen, sowie auf den Entwicklungsstand vom Verständnis von Beziehungen der Kinder und Jugendlichen an. Kinder im Alter von 0- 2,5 Jahren reagieren meist irritiert und mit weinerlichem Verhalten auf die Trennung der Eltern. Für die Kinder bedeutet die Trennung/Scheidung ein Verlust von Nähe und Geborgenheit, da sie getrennt von einer wichtigen Bezugsperson sind. Das entwickelte Beziehungsgefüge kann durch eine Trennung/Scheidung erschüttert werden.¹⁴ Kinder im Alter von 2-3 Jahren zeigen Verhaltensauffälligkeiten, wie Angstzustände, Trennungsangst und aggressivem Verhalten. Des Öfteren treten Entwicklungsrückstände auf, wie beispielsweise Einnässen. In dieser Zeit ist es für Kinder wichtig eine stabile und sichere Beziehung zu den Elternteilen aufrecht zu erhalten, sowie die Elternteile regelmäßig zu sehen. Den Kindern hilft es, wenn die veränderte Situation altersgerecht erklärt wird. Im Alter von 3-6 Jahren entwickeln Kinder oft Schuldgefühl, was dazu führt, dass sie sich die Schuld für die Trennung geben, woraus Trennungsängste entstehen. Symptome wie aggressives Verhalten und Wutanfälle treten häufiger auf. Zudem machen sich psychosomatische Störungen, wie Kopf- und Bauchschmerzen bemerkbar.¹⁵ Die Entwicklungsmerkmale von Kindern im Grundschulalter 6-10 Jahren zeigen sich durch Trauer und Hilflosigkeit. Oft kommt es zu Leistungsabbrüchen in der Schule und es treten Schwierigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen auf. Die Gefahr, in einen Loyalitätskonflikt zu kommen ist hoch. Sie wollen es beiden Elternteilen recht machen, haben Angst nicht mehr geliebt zu werden und den zweiten Elternteil auch noch zu verlieren. Die Kinder sehen den anderen Elternteil seltener, wodurch es zu einer Entfremdung und schlussendlich zum Kontaktabbruch kommen kann. Für Kinder ist es sehr wichtig, dass sie in dieser Situation entlastet werden und sich verstanden fühlen. Von Konflikten zwischen den Eltern sollten sie ferngehalten werden, jedoch ist regelmäßiger Kontakt zu dem anderen Elternteil sehr wichtig. In der Vorpubertät im Alter von 11 bis 16 Jahren sind die Jugendlichen in der Identitätsfindung. In dieser Identitätsfindung gibt es viele körperliche, hormonelle und hirnpfysiologische Veränderungen. Bei der Suche nach der eigenen Identität können sich Jugendliche durch eine Trennung/Scheidung im Stich gelassen fühlen. Sie haben ihr eigenes Bild von Beziehungen und können die Trennung/Scheidung somit besser verstehen und verarbeiten. Wichtig für Jugendliche ist es, dass beide Elternteile da sind, ihnen Rückhalt geben und weiterhin beide Ansprechpartner bleiben.¹⁶

¹⁴ Vgl. Kanzlei Beneke: <http://www.kanzlei-beneke.de/index.php/themen-menue/137-kinder-und-jugendliche-bei-trennung-und-scheidung> [17.05.18]

¹⁵ Vgl. Erziehungs-, Jugend- und Familienberatungsstelle der Diakonie für den Landkreis Fürth: https://www.landkreis-fuerth.de/fileadmin/redakteure/SG24/Grafiken/Altersspezifische_Reaktionen_von_Kindern_und_Jugendlichen_auf_Trennung_und_Scheidung_n.pdf [17.05.18]

¹⁶ Vgl. Erziehungs-, Jugend- und Familienberatungsstelle der Diakonie für den Landkreis Fürth: https://www.landkreis-fuerth.de/fileadmin/redakteure/SG24/Grafiken/Altersspezifische_Reaktionen_von_Kindern_und_Jugendlichen_auf_Trennung_und_Scheidung_n.pdf [17.05.18]

Die Entwicklungsstufen sind nicht immer klar abgegrenzt, denn der allgemeine Entwicklungsstand des Kindes muss berücksichtigt werden. Allgemein ist festzustellen, dass jüngere Kinder durch die Trennung/Scheidung der Eltern stärkere und andauernde Belastungen erleben, als ältere Kinder. Alle Kinder, egal welcher Altersgruppe sind durch die Trennung/Scheidung der Eltern belastet. Für die Kinder bedeutet die Trennung eine Krise, die viele verschiedene Gefühle in ihnen auslöst. Die meisten Kinder und Jugendlichen verarbeiten die Trennung/Scheidung gut und haben keine langfristigen und bleibenden Auffälligkeiten in der Entwicklung. Kinder und Jugendliche zeigen nach einer Trennung/Scheidung Gefühle und Auffälligkeiten, welche erste Reaktionen auf die Trennung sind, aber keinen bleibenden Veränderungen sind.¹⁷

2.3 Spätfolgen

Obwohl die Zahl der Trennungs- und Scheidungsfamilien ansteigt gibt es wenige Studien über die langfristigen Spätfolgen der Kinder. Zum einen gibt es die Virginia Langzeitstudie von Mavis Hetherington von 1970-1990 und die Studie von Judith Wallerstein auch von 1970. Die Studien zeigen unterschiedliche Ergebnisse, weshalb ich mich auf die Kinderstudie des Deutschen Jugendinstituts München (1994) beziehen werde, welche momentan die aktuellste ist. Diese Studie zeigte, dass sich Kinder nicht oder nur begrenzt von Kindern aus Kernfamilien mit beiden Elternteilen in ihrer psychischen Befindlichkeit, sowohl in ihrer kognitiven und ihren psychosozialen Fähigkeiten, unterscheiden. Es gibt noch zu wenige Studien, um sicher sagen zu können, welches die Spätfolgen der Kinder sind, da jede Situation und jedes Kind individuell ist, und man diese nicht gleichstellen kann. Sicher ist zu sagen, dass wenn Eltern im Fall einer Trennung/Scheidung wenig kooperieren, sich um das Kind streiten und den jeweils anderen schlecht reden, dann ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass Kinder, Jugendliche und spätere Erwachsene nachteilige Folgen aus der Trennung ziehen.¹⁸ Je stärker und intensiver das Urvertrauen zu den Eltern ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass dieses Urvertrauen die Kinder vor langfristigen Folgen der Trennung/Scheidung schützen kann. Voraussetzung dafür ist, dass das Urvertrauen nach der Trennung/Scheidung von beiden Eltern aufrecht erhalten bleibt. Die Kinder sollten nach der Trennung ihrer Eltern weiterhin das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit erfahren. Wichtig ist auch, dass es weiterhin als wertvoll anerkannt wird und die Angst genommen wird die Eltern oder einen Elternteil zu verlieren.¹⁹

3. Beratung im Kontext von Trennung und Scheidung

Durch die Trennung der Eltern entstehen häufig Konfliktsituationen, durch die das Kind/der Jugendliche einer hohen psychischen Belastung ausgesetzt ist. Meistens

¹⁷ Vgl. Kanzlei Beneke: <http://www.kanzlei-beneke.de/index.php/themen-menue/137-kinder-und-jugendliche-bei-trennung-und-scheidung> [17.05.28]

¹⁸ Vgl. Koch, Claus: <http://www.kinder-und-wuerde.de/trennung-und-scheidung-teil-3-gibt-es-langfristige-folgen-fuer-kinder-und-jugendliche-von-eltern-die-sich-getrennt-haben/> [21.05.18]

¹⁹ Vgl. Koch, Claus: <http://www.kinder-und-wuerde.de/trennung-und-scheidung-teil-3-gibt-es-langfristige-folgen-fuer-kinder-und-jugendliche-von-eltern-die-sich-getrennt-haben/> [21.05.18]

finden die Streitigkeiten der Eltern nicht auf der Paarebene statt, sondern auf der Elternebene, d.h. die Eltern tragen ihre Konflikte auf den Rücken ihrer Kinder/ihres Kindes aus. Dabei missachten sie die Gefühle der Kinder und verlieren sie aus dem Blick. In solchen Fällen, können/sollten Eltern Beratung in Anspruch nehmen. Zudem sollte auf die Bedürfnisse des Kindes/der Kinder eingegangen werden. Dies kann auch durch Beratung und/oder einer Therapie erfolgen.

Im folgenden Abschnitt werde ich mich mit dem Thema Beratung und deren Formen beschäftigen.

3.1 Was ist Beratung?

Schlägt man im Duden das Wort Beratung nach, wird dieses als Erteilung eines Rates oder von Ratschlägen, als eine Besprechung oder Unterredung definiert.²⁰ Im Brockhaus wird das Wort Beratung als ein Vorgang beschrieben, bei dem jemand einer anderen Person fachkundig Informationen über etwas gibt und Unterstützung für das Lösen des/der Problems/Probleme anbietet. Es wird jedoch auch als ein Vorgang definiert, bei dem eine Gruppe von Personen gemeinsam über ein Problem spricht und zu einer Lösung kommen will. Beratung definiert man als eine „...freiwillige, meist kurzfristige, oft nur situative soziale Interaktion bei nicht-pathologischen Problemfällen zwischen einem (meist professionellen) Berater (Beraterteam) und einem Ratsuchenden (einer Gruppe oder Organisation).“²¹ Beratung, welche eine durch Regeln geleitete Interaktion darstellt, findet meist in einem institutionellen Setting statt.

3.1 Welche Formen von Beratung gibt es?

Eine Form der Beratung ist die Supervision. Voraussetzung für die Teilnahme an einer Supervision ist Freiwilligkeit und Bereitschaft. Zudem muss eine unbefriedigende berufliche Situation im Unterricht oder im Team, Kollegium vorliegen, die es zu klären und zu lösen gilt. Meistens kommen die Teilnehmer, Teilnehmerinnen aus sozialen und bildungsorientierten Arbeitsfeldern mit hohen psycho-sozialen Belastungen.

Das Coaching ist eine weitere Form von Beratung. Auch hier muss eine Freiwilligkeit der Teilnehmer/Teilnehmerinnen vorhanden sein. Zudem muss die Bereitschaft, schwierige berufsbedingte Konstellationen, Unterrichtssituationen, Probleme und Schwierigkeiten im Kollegium usw. zu lösen, vorliegen. Coaching ist eher bekannt aus dem Managementbereich.

Die kollegiale Beratung oder auch Intervention zählt auch zur Beratungsform. Bei dieser Beratungsform beraten oder supervidieren sich Arbeitsteams bzw. Arbeitsgruppen gegenseitig. Die kollegiale Beratung findet in einer homogenen Gruppe, ohne Beratungsperson statt.²²

Im Kontext von Scheidung und Trennung spielt die systemische Familienberatung und Mediation eine wichtige Rolle.

²⁰ Vgl. Duden online „Beratung“: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Beratung> [05.06.18]

²¹ Vgl. Elbing, Eberhard: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/beratung/2133> [05.06.18]

²² Vgl. Kuhlmann, Meike:

<http://www.meikekuhlmann.de/pdfs/05%20Beratung/Beratungsformen%20im%20%C3%9Cberblick.pdf> [08.06.18]

Bei der systemischen Beratung steht immer die Lösung und nie das Problem im Fokus. In einem geschützten Rahmen und durch die wertschätzende Haltung des Beraters, hat der Klient die Möglichkeit eigene Ressourcen zu nutzen, um die gewohnten, zum problemführenden Dynamiken zu durchbrechen und positiv zu verändern.

Diese Art der Beratung, welche auch als Therapie bezeichnet wird, wird oft als Kurzzeittherapie deklariert, da es nur wenige Sitzungen benötigt, damit eine Veränderung eintritt. Die eigentliche Arbeit findet jedoch nicht während der Beratung statt, sondern erfolgt außerhalb der Sitzungen. Die Klienten können in dieser Zeit die positiven und lösungsorientierten Impulse innerhalb des Systems umsetzen. So kann sich nicht nur der Einzelne verändern, sondern auch das gesamte Umfeld des Systems.²³

Die Mediation ist vor allem eine wichtige Beratungsform für die Eltern von Scheidungs- und Trennungskindern, -jugendlichen.

Mediation bedeutet Vermittlung. Es ist ein Weg Meinungsverschiedenheiten, Streitigkeiten oder Konflikte, durch einen konstruktiven, gemeinschaftlichen Umgang miteinander, auf bessere Art und Weise zu beseitigen oder zu lösen. Das Ziel einer Mediation ist es, Lösungen anzustreben, bei denen für beide Konfliktparteien ein angemessener und gerechter Kompromiss erarbeitet wird. Durch einen Mediator, der die Mediation führt, unter der Divise Hilfe zur Selbsthilfe, erarbeiten sich die Konfliktparteien gemeinsam eine adäquate Lösung.

Diese Art der Beratung ist eine häufig gewählte Beratungsform in Bezug auf Trennung und Scheidung.²⁴

3.3 Wie kann Beratung gelingen?

Beratung basiert auf Vertraulichkeit und wird mit dem Ziel Hilfe zur Selbsthilfe durchgeführt. Um dieses Ziel zu erreichen werden auf professionelle Handlungskompetenzen zurückgegriffen. Auch unter Einbezug von Laien und Selbsthilfeinitiativen, sowie reaktiver oder präventiver, helfender Unterstützung bei Informationsdefiziten, Entscheidungsproblemen oder aktuellem Überfordert sein kann dieses Ziel erreicht werden.

„Professionelle Beratungskompetenzen umfassen Fähigkeiten zum Beziehungsaufbau, zur Informationsgewinnung und Problemanalyse mittels diagnostischer, anregender und stützender Methoden unter Nutzung von Informationen, Objektwissen, Reflexionen, sozialer Netzwerke und natürlicher Ressourcen.

Veränderung durch Beratung basiert auf kognitiv-emotionaler Einsicht und aktivem Lernen und will die Selbsthilfebereitschaft, die Selbststeuerungskompetenz, die Situationsdefinitionen, die Entscheidungsfähigkeit und das Handlungsrepertoire der Ratsuchenden verbessern.“ Der Ratsuchende ist selbst dafür verantwortlich, ob Beratung gelingt oder nicht.

²³ Vgl. Bohnert, Christina: <https://www.begleitungundperspektive.de/systemische-beratung/> [09.06.18]

²⁴ Vgl. Mediation GmbH: <http://www.mediation.de/mediation/wasistmediation> [09.06.18]

Beratung als professionelle Handlungsform folgt einem systematischen Handlungsablauf gemäß einem rationalen Handlungsmodell, das aufeinander folgende, miteinander vernetzte Beratungsstufen voraussetzt. Im Wesentlichen lässt sich Beratung in ein Drei-Phasen-Modell, mit Unterstufen reduzieren. Die erste Stufe ist die Gesprächseröffnung und Orientierungsphase. Während dieser Phase wird das Problem, die aktuelle Situation angesprochen. Es findet ein Aufbau einer Arbeitsbeziehung statt, zudem wird ein Ziel definiert und es findet eine Informationssammlung statt. Die zweite Phase ist der Problembearbeitungsprozess bzw. die Klärungs- und Veränderungsphase. In dieser Phase werden Erklärungs- und Bewältigungsmöglichkeiten erarbeitet. Weiterhin findet eine erste Reflexion der Problemsituation statt, es werden mögliche Handlungsalternativen entwickelt und Anstöße zur Entscheidungsfindung vorgenommen.

In der dritten Phase, Gesprächsabschluss bzw. der Bewertungs- und Abschlussphase, wird die Arbeit der letzten Wochen oder Monate bewertet. Zudem wird der Ratsuchende bei der Umsetzung seiner Entscheidungen und Veränderungen begleitet. Die Beratung endet mit einer Abprüfung der getroffenen Entscheidungen und Veränderungen und deren Wirksamkeit für die Zukunft.

Innerhalb der jeweiligen Phasen werden mit unterschiedlichem Gewicht Basiskompetenzen des Beraters gefordert. Der Berater erwirbt in der systemischen Ausbildung, durch Training, durch Weiterbildung und reflexiver Beratungserfahrung seine Kompetenzen.

Dem Berater werden Fertigkeiten im Situationsmanagement, im Vertrauensaufbau, in der Problemanalyse, in der Informationserhebung und -strukturierung, in der Entwicklung von Verhaltensalternativen, von Konfliktlösungen und Umfeld verändernden Anstößen, vermittelt.²⁵

3.4 Beratung für Kinder und Jugendliche von Scheidungs-, Trennungseltern

Die Trennung der Eltern ist für Kinder und Jugendliche eine belastende Situation. Je nach Alter und Geschlecht, können Kinder und Jugendliche unterschiedliche Reaktionen auf eine Trennung der Eltern aufzeigen.

Es ist wichtig, dass Eltern verstehen, was ihre Kinder während dieser belastenden Situation fühlen. Die Gedanken und Reaktionen ihrer Kinder dürfen sie nicht ignorieren. Für die Kinder ist es oft nicht verständlich, dass sich ihre Eltern trennen und nicht mehr zusammen leben wollen oder können. Für sie bedeutet eine Trennung den Verlust einer geliebten Person, der wichtigsten Bezugsperson in ihrem Leben (Mutter oder Vater). Einige reagieren aggressiv auf das Elternteil, welches sie ihrer Meinung nach, im Stich gelassen hat. Oft geben sich die Kinder auch selbst die Schuld an der Trennung. Eltern sollten ihre Kinder entsprechend ihres Alters über ihre Trennung informieren. Sie können ihnen erklären, warum Mama und Papa nicht mehr zusammenleben können und dabei betonen, dass auf keinen Fall sie daran schuld sind.²⁶

Sollten sich die Eltern jedoch nicht dazu in der Lage fühlen, da sie selbst zu belastet durch die Trennung sind, können sich Eltern für ihre Kinder Unterstützung suchen. Die erste Anlaufstelle für Eltern, ist das Jugendamt. Die dortigen Mitarbeiter beraten die Eltern bezüglich der verschiedenen Beratungsmöglichkeiten.

²⁵ Vgl. Elbing, Eberhard: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/beratung/2133> [05.06.18]

²⁶ Vgl. Gesundheitsseiten24: <http://www.gesundheitsseiten24.de/psyche/kinder/scheidungskinder.html> [13.06.18]

Auf der Grundlage des Sozialgesetzbuches acht, werden Hilfen gemäß der §§ 18 Abs.3 und 27 SGB VIII unterbreitet. Insbesondere der § 27 Abs. 3 SGB VIII spielt hierbei eine wichtige Rolle. Dieser besagt, „Hilfe zur Erziehung umfasst insbesondere die Gewährung pädagogischer und damit verbundener therapeutischer Leistungen. (...)“²⁷

Auf dieser Gesetzesgrundlage haben sich einige Einrichtungen gebildet, welche sich insbesondere um Kinder und Jugendliche von Trennungseltern kümmern.

Es werden Trennungskindergruppen angeboten, bei denen Trennungskinder im gemeinsamen Setting über ihre Erfahrungen sprechen und austauschen können, unter der Leitung eines Sozialarbeiters. Die Erziehungs- und Familienberatungsstelle ist ein weiterer Anlaufpunkt für Kinder und Jugendliche, sowie deren Eltern. Auch die Familientherapie ist eine mögliche Therapie- und Beratungsform.

Bei all diesen Beratungs- und Therapieformen stehen die Bedürfnisse und Empfindungen des Kindes/des Jugendlichen im Vordergrund und eine seelische und psychische Belastung soll abgebaut oder vermieden werden. Den Eltern ist zu raten diese Angebote zu nutzen, damit eine adäquate Entwicklung des Kindes/der Kinder erfolgen kann.

4. Zusammenfassung

In den letzten Jahren führten gesellschaftliche Veränderungen dazu, dass sich das Familienbild von der traditionellen Kernfamilie hin zu neuen und vielfältigen Familienbildern gewandelt hat. Die Anzahl der Trennungen und Scheidungen, von denen auch Kinder betroffen sind nehmen zu. Von Kindern egal welcher Altersspanne bleibt so eine Trennung/Scheidung nicht unbemerkt. Die einen können aufgrund innerer und äußerer Faktoren besser mit dieser Situation umgehen bei anderen kann es aber Auswirkungen auf die Entwicklung sowie Spätfolgen geben. Um diese Kinder aufzufangen und sie bestmöglich in ihrer Entwicklung zu unterstützen, gibt es seitens der Sozialen Arbeit verschiedene Angebote wie Therapieformen oder Gruppenarbeiten.

²⁷ Beck-Texte, 2018, S.1339

5. Literaturverzeichnis

Beeck, Volker: Gabler Wirtschaftslexikon. Beratung:

<https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/beratung-31707> [05.06.18]

Bohnert, Christina: Systemische Beratung – Eine bewährte Lösung

<https://www.begleitungundperspektive.de/systemische-beratung/> [09.06.18]

Borg-Laufs, Michael/ Gahleitner, Silke Birgitta u.a., Schwierige Situationen in Therapie und Beratung bei Kinder und Jugendlichen, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2014.

Erziehungs-, Jugend- und Familienberatungsstelle der Diakonie für den Landkreis Fürth: Altersspezifische Reaktionen von Kindern und Jugendlichen bei Trennung/Scheidung der Eltern: [https://www.landkreis-fuerth.de/fileadmin/redakteure/SG24/Grafiken/Altersspezifische Reaktionen von Kindern und Jugendlichen auf Trennung und Scheidung n.pdf](https://www.landkreis-fuerth.de/fileadmin/redakteure/SG24/Grafiken/Altersspezifische_Reaktionen_von_Kindern_und_Jugendlichen_auf_Trennung_und_Scheidung_n.pdf) [17.05.18]

Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft e.V. u.a. [Hrsg.]: Wegweiser für den Umgang nach Trennung und Scheidung: <https://www.familienwegweiser.de/RedaktionBMFSFJ/redaktionFamilienwegweiser/PDF-Anlagen/broschuere-wegweiser-fuer-umgang-nach-trennung-scheidung,property=pdf,bereich=wegweiser,sprache=de,rwb=true.pdf> [17.05.18]

Duden online: „Beratung“: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Beratung> [05.06.18]

Elbing, Eberhard: Lexikon der Psychologie. Beratung:

<https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/beratung/2133> [05.06.18]

Gesundheitsseiten24: Hilfe für Scheidungskinder, Folgen und Symptome für Probleme: <http://www.gesundheitsseiten24.de/psyche/kinder/scheidungskinder.html> [13.06.18]

Jungbauer, Johannes, Familienpsychologie kompakt (2. Auflage), Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 2014.

Jungbauer, Johannes (2009), 10.4 Auswirkung von Trennung und Scheidung auf die Kinder, In: Familienpsychologie Kompakt, S. 116ff. 1. Auflage, Beltz Verlag

Jungbauer, Johannes (2009), 10.2 Trennung und Scheidung als Prozess, In: Familienpsychologie Kompakt, S. 113ff. 1. Auflage, Beltz Verlag

Jurcyk, Karin/ Klinkhardt, Josefine, Vater, Mutter, Kind? Acht Trends in Familien, die die Politik heute kennen sollte, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2014.

Kanzlei Beneke: Kinder und Jugendliche bei Trennung und Scheidung: <http://www.kanzlei-beneke.de/index.php/themen-menue/137-kinder-und-jugendliche-bei-trennung-und-scheidung> [17.05.18]

Koch, Claus: Trennung und Scheidung (Teil 3). Gibt es langfristige Folgen für Kinder und Jugendliche von Eltern, die sich getrennt haben: <http://www.kinder-und-wuerde.de/trennung-und-scheidung-teil-3-gibt-es-langfristige-folgen-fuer-kinder-und-jugendliche-von-eltern-die-sich-getrennt-haben/> [21.05.2018]

Mediation GmbH: Mediation: <http://www.mediation.de/mediation/wasistmediation> [09.06.18.]

Neurologen und Psychiater im Netz: Psychische Folgen durch Trennung oder Scheidung: <https://www.neurologen-und-psychiater-im-netz.org/kinder-jugend-psychiatrie/risikofaktoren/trennungsscheidung/psychische-folgen/> [17.05.18]

Schneider, Norbert: Was ist Familie? Eine Frage von hoher gesellschaftspolitischer Relevanz: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138023/was-ist-familie> [07.06.18]

Sozialgesetzbuch mit Sozialgerichtsgesetz, Textausgabe mit ausführlichem Sachverzeichnis (47. Auflage), Seite 1339, München: Beck-Texte im dtv, 2018.

Statista: Scheidungsquote in Deutschland von 1960 bis 2016: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/76211/umfrage/scheidungsquote-von-1960-bis-2008/> [07.06.18]

Statistisches Bundesamt: Familien: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/HaushalteFamilien/Glossar/Familien.html> [11.06.18]

Woydack, Andrea: Systemische Beratung Methoden: <https://www.systemische-beratung-woydack.de/systemische-beratung-methoden/> [05.06.18]

Praxisprojekt: Methodenkoffer

Inhalt:

1. Vorbereitung
2. Begründung
3. Entwicklung
4. Durchwertung
5. Auswertung/ Erkenntnisse

1. Vorbereitung:

Während unser Literatur- und Internetrecherchen, und auch in Gesprächen mit Sozialarbeitern, haben wir uns umfassender mit dem Thema Beratung beschäftigt. Beratung im Kontext von Scheidung und Trennung, und welche Angebote für Scheidungs-, Trennungskinder und deren Eltern vorhanden sind.

Dabei haben wir uns mit Frau Kroll in Verbindung gesetzt. Frau Kroll wies uns darauf hin, dass sie sich als Projekt eine Art Methodenkoffer vorstellen könnte, welche von den Beratern/Sozialarbeitern verwendet werden könnte, wenn es zum Erstkontrakt mit den Kindern und Jugendlichen kommt.

In Vorbereitung auf unseren Methodenkoffer, haben wir uns mit Beratern und den Methoden einer Beratung auseinandergesetzt.

2. Begründung:

Durch unsere Seminararbeit, haben wir uns mit dem Thema Trennung/Scheidung und den psychischen Auswirkungen auf die sogenannten Scheidungs-, Trennungskinder, beschäftigt. Im Zusammenhang damit, haben wir uns darüber Gedanken gemacht, welche Arten von Beratungen und Therapien für Scheidungs-, Trennungskinder vorhanden sind. Daraufhin haben wir uns die Frage gestellt, wie kann man einen Zugang zu den betroffenen Kindern/Jugendlichen bekommt. Deswegen haben wir uns überlegt einen Methodenkoffer für die jeweiligen Altersgruppen zu erstellen, um im Erstkontakt erfolgreich zu sein und mit dem Kind oder dem Jugendlichen eine Vertrauensbasis zu schaffen.

„Kinder und ihre Familien brauchen in dieser Zeit des Umbruchs Unterstützung und Entlastung. In speziellen Therapien können betroffene Kinder lernen, ihre Gefühle bezüglich der Trennung ihrer Eltern auszudrücken und neue Formen der Bewältigung zu finden. Sie bekommen Informationen über Trennung und Scheidung und erfahren, dass auch andere Kinder betroffen sind und wie diese damit umgehen. So können sie neue Freiräume für ihre eigene Entwicklung gewinnen. Die Eltern werden darin unterstützt, Reaktionen ihrer Kinder besser zu verstehen und werden in ihrer (neuen) Elternrollen gestärkt.“²⁸

3. Entwicklung:

In unserem Methodenkoffer befinden sich Gegenstände mit denen der Berater versuchen kann eine Vertrauensbasis zu schaffen.

Der Koffer bietet unterschiedliche Gegenstände, die spezifisch für die jeweiligen Altersgruppen genutzt werden können.

Das Wichtigste, damit Beratung gelingen kann, ist das gegenseitige, aber vor allem das Vertrauen des Ratsuchenden gegenüber dem Sozialarbeiter/der Sozialarbeiterin.

Das Vertrauen darin, dass alles, was der Ratsuchende/die Ratsuchende dem Sozialarbeiter/der Sozialarbeiterin anvertraut, auch in diesem geschützten Rahmen bleibt und diesen nur verlässt, wenn der Ratsuchende/die Ratsuchende seine Erlaubnis dazu gibt.

Durch unseren Methodenkoffer, soll es dem Berater erleichtert werden, eine Vertrauensbasis im Erstkontakt zu schaffen. Sollte dies im Erstkontakt nicht gelingen, ist eine weitere Beratung eher schwierig und mit viel pädagogischer Arbeit verbunden.

Unser Methodenkoffer ist für die unterschiedlichen Altersgruppen ausgelegt. Wir unterteilen die Altersgruppen nach Kleinkinder (3.-8. Lebensjahr), Kinder (9.-14. Lebensjahr) und Jugendliche (14.-18. Lebensjahr).

Im Methodenkoffer befinden sich altersentsprechende Bücher, Malstifte und

²⁸ Vgl. Gesundheitsseiten24:
<http://www.gesundheitsseiten24.de/psyche/kinder/scheidungskinder.html> [13.06.18]

Malbücher, sowie Blätter. Weiterhin findet man in unserem Koffer Karten- und Gesellschaftsspiele und Kuscheltiere. Und um zu Jugendlichen einen Zugang zu finden, befinden sich immer Visitenkarten vom Sozialarbeiter/in im Koffer.

4. Durchführung:

Die Beratung sollte in einem ruhigen Raum/Umfeld stattfinden.

Das Kleinkind/Kind kommt zum Sozialarbeiter/in, der Sozialarbeiter/die Sozialarbeiterin wird nicht das Haus/die Wohnung des Kindes aufsuchen.

Zu Beginn des Gespräches bedient sich der Sozialarbeiter/die Sozialarbeiterin am Methodenkoffer, dabei bezieht er/sie das Kind mit ein. Der Sozialarbeiter/die Sozialarbeiterin fragt das Kind, was es gern machen möchte. Somit merkt das Kind, dass es selbst entscheiden kann und eine lockere Atmosphäre vorhanden ist.

Durch das Spielen, Malen oder Buch lesen findet der Sozialarbeiter/die Sozialarbeiterin einen ersten Zugang zum Kind.

Während des Spielens, Malens oder Lesen hat der Sozialarbeiter/die Sozialarbeiterin die Möglichkeit das Kind indirekt dazu zu bewegen, selbst etwas von sich zu erzählen. Dies kann ihm/ihr gelingen, indem sie/er sich selbst vorstellt, d.h. dem Kind von sich erzählt. Durch das Erzählen über die eigene Person eröffnet der Sozialarbeiter/die Sozialarbeiterin einen ersten Weg zum Aufbau von Vertrauen. Das Kind merkt, dass der Sozialarbeiter/die Sozialarbeiterin Vertrauen gegenüber dem Kind aufbringt, indem er/sie von sich selbst erzählt. Dadurch kann es dem Kind leichter fallen, sich gegenüber dem Sozialarbeiter/der Sozialarbeiterin zu öffnen und selbst etwas vom eigenen Leben zu erzählen.

Bei Kleinkindern hat es den Effekt, dass sie meistens automatisch auf das Erzählte, des Sozialarbeiters/der Sozialarbeiterin reagieren, indem sie ihr eigenes Leben mit dem des Sozialarbeiters/der Sozialarbeiterin vergleichen. Zudem haben Kleinkinder oft den Drang sich mitzuteilen.

Es ist wichtig während des Erstgespräches keine Fragen zur Trennung/Scheidung der Eltern zu stellen. Dies sollte während des ersten Gespräches auf jeden Fall unterlassen werden. Sollte das Kind von selbst etwas zu diesem Thema erzählen, dann sollte der Sozialarbeiter/die Sozialarbeiterin jedoch nicht darauf eingehen, sondern einfach zur Kenntnis nehmen. Wertungen durch den Sozialarbeiter/die Sozialarbeiterin zum Gesagten sollten unterlassen werden.

Der Sozialarbeiter/die Sozialarbeiterin übernimmt keine Lenkung des Gespräches, sondern lässt das Kind das Gespräch leiten, er/sie stellt sich auf das Kind ein.

Die Beratung wird damit beendet, dass der Sozialarbeiter/die Sozialarbeiterin das Kind darauf hinweist, dass die Zeit leider schon verstrichen ist. Er/Sie gibt ein positives Feedback an das Kind, indem er/sie gegenüber dem Kind äußert, dass es ihm sehr viel Spaß gemacht hat und er sich freut, wenn ein nächstes Treffen stattfindet. Dabei erklärt der Sozialarbeiter/die Sozialarbeiterin, dass weitere Termine/Treffen stattfinden werden. Sollte das Kind fragen, was die nächsten Male passieren wird, erläutert der Sozialarbeiter/die Sozialarbeiterin, dass sie bei den nächsten Treffen erneut spielen/malen/lesen können und sie sich dabei einfach etwas unterhalten. Unterhalten über das Kind, seine/ihre Eltern, wie es dem Kind geht und weiteres.²⁹

Sollte ein Kind komplett gegen die Beratung agieren, d.h. nicht mit sich sprechen

lassen und keine Kommunikation stattfinden kann, dann sollte der Sozialarbeiter/die Sozialarbeiterin trotzdem immer wieder auf das Kind zugehen und durch allgemeine Fragestellungen versuchen ein Gespräch aufzubauen, er/sie sollte dem Kind verdeutlichen, dass er/sie vom ihm/ihr nichts erzwingen wird, sondern ein offenes Ohr hat, wenn das Kind mit ihm sprechen möchte. Eine Beratung kann unter Zwang und Druck nachhaltig nicht gelingen.

Einen Zugang zu einem/einer Jugendlichen zu finden gestaltet sich etwas anders. Hierbei ist es wichtig dem/der Jugendlichen das Angebot zu unterbreiten, ihm/ihr zu zuhören und, dass er/sie sich jeder Zeit bei dem Sozialarbeiter/ der Sozialarbeiterin melden kann. Hierzu befindet sich im Methodenkoffer eine Visitenkarte des Sozialarbeiters/ der Sozialarbeiterin. Gleichzeitig sollte dem/der Jugendlichen aufgezeigt werden, wohin er/sie sich noch wenden kann, wenn er/sie über etwas reden möchte. Der Sozialarbeiter/die Sozialarbeiterin sollte niemals den/der Jugendlichen unter Druck setzen oder einengen. Der Sozialarbeiter/die Sozialarbeiterin muss darauf vertrauen, dass der/die Jugendlichen sich selbst an ihn/sie wendet. Erst dann kann eine Beratung möglich, da diese auf freiwilliger Basis geschieht.

5. Auswertung/Erkenntnisse:

Wir hatten zunächst überlegt, ob wir den Methodenkoffer in einer Einrichtung/Beratungsstelle vorstellen und evtl. auch anwenden. Wir haben uns letztendlich jedoch dagegen entschieden und sehen den Methodenkoffer für uns als Ressource, auf die wir in unserem weiteren Berufsleben ggf. zurückgreifen können.

Während unserer Projektarbeit konnten wir einige Erkenntnisse darüber sammeln, auf was wir bei der Arbeit mit Trennungs-/und Scheidungskindern achten sollten und wie wir am besten mit dem Thema umgehen können.

²⁹ Vgl. Freie Referate: <https://freie-referate.de/paedagogik/beratungssituationen-und-beratungsmethoden-methodische-hilfen-fuer-ein-beratungsgespraechen> [13.06.18]

Habitus des Professionellen in der Sozialen Arbeit am Beispiel RSD

Welche Bedingungen sind verantwortlich, dass Sozialarbeitende des RSD in der Lage sind, herausfordernde Situationen zu meistern bzw. welche Bedingungen erschweren oder fördern es, das professionelle Verhältnis zwischen Nähe und Distanz zu wahren?

Rebekka Sitzler, Ingmar Schönfelder, Isabell Zien

Beitrag und Praxisprojekt

Inhalt:

1. Einleitung
2. Begriffsbestimmungen
 - 2.1 Bedingungen
 - 2.2 Professionelles Handeln
3. Berufserfahrene Fachkraft versus Berufsanfängerin – die Generationsbrücke
4. Herausforderungen des RSD
5. Habitus
 - 5.1 Habitus nach Bourdieu
 - 5.2 Habitus nach Oeverman
 - 5.3 Die Habitusrelevanz in der Sozialen Arbeit
6. Rogers Persönlichkeitstheorie
7. Nähe und Distanz
8. Interview mit Frau Weiß
10. Fazit
11. Literatur- und Quellenverzeichnis

1. Einleitung

In einem halben Jahr werden wir als ausgebildetes Fachpersonal¹ in verschiedenen Praxiseinrichtungen tätig werden und komplexe Herausforderungen in den Feldern der Sozialen Arbeit professionell bewältigen. Doch wie ist es möglich in unserem Berufsfeld regelmäßig mit Menschen in kritischen Lebenslagen konfrontiert zu werden, ohne dadurch selbst Schaden zu nehmen? Welchen Bedingungen sind hierfür entscheidend? Jeder von uns hatte in verschiedenen Praxiseinrichtungen bereits Sozialarbeitende erlebt, die nicht mehr arbeitsfähig waren (sogenanntes „Burnout“). Hinzu kommt, dass Statistiken belegen, dass Sozialarbeitende zu den Berufsgruppen mit der höchsten Burnout-Rate gehören.² Da wir uns auf unser Berufsleben vorbereiten wollen, hatten wir großes Interesse uns damit auseinanderzusetzen, was nötig ist, damit Sozialarbeitende lange im Beruf tätig sein können. Zudem wurde diese Thematik bisher kaum in unserem Studium behandelt.

Auf der anderen Seite kennen wir jedoch auch Sozialarbeitende, die schon sehr lange mit z.B. traumatisierten Menschen arbeiten und nach wie vor ein professionelles Verhältnis zu ihrer Arbeit haben.

Im Rahmen des Studienschwerpunktes möchten wir daher einen Perspektivwechsel vornehmen und den Fokus auf die Sozialarbeitenden richten. Daher lautet das Thema

unseres Projekts: *Habitus des Professionellen in der Sozialen Arbeit am Beispiel RSD*. Als Zielgruppe haben wir uns für Sozialarbeitende im Regionalen Sozialpädagogischen Dienst (RSD) des Jugendamts entschieden. Der RSD stellt eine allgemeine Anlaufstelle für Eltern, Jugendliche und Kinder dar, die Erziehungsfragen oder familiäre Probleme haben. Die Sozialarbeitenden, die im RSD arbeiten, verfolgen

„das Ziel junge Menschen in ihrer Entwicklung zu fördern, sie vor Gefahren zu schützen und die Erziehenden zu beraten und zu unterstützen.“³ Wir haben uns explizit dafür entschieden, den Arbeitsbereich des RSD für unser Projekt zu wählen, da wir diesen als besonders herausfordernd wahrgenommen haben. Die Arbeit im RSD ist eine „höchstverantwortungsvolle Tätigkeit“⁴, doch die Arbeitsbedingungen sind deutlich erschwert, z.B. durch schlechte Bezahlung und Personalmangel aufgrund von Fluktuation und Überbelastung der Sozialarbeitenden.

Unsere handlungsleitende Fragestellung lautet daher: *„Welche Bedingungen sind verantwortlich, dass Sozialarbeitende des RSD in der Lage sind, herausfordernde Situationen zu meistern bzw. welche Bedingungen erschweren oder fördern es, das professionelle Verhältnis zwischen Nähe und Distanz zu wahren?“*

In Form von Interviews möchten wir zwei Sozialarbeitende unterschiedlichen Alters hierzu näher befragen.

Unsere Hypothese hinter der Fragestellung lautet, dass wir vermuteten, dass es Bedingungen gibt, die es Sozialarbeitenden erschweren oder fördern, herausfordernde Situationen im Berufsalltag zu meistern. Zu diesen Bedingungen gehören zum einen die eigene Persönlichkeit sowie der Berufs- und Professionshabitus. In der Arbeit mit Menschen ist die eigene Persönlichkeit das „Werkzeug“ der Sozialarbeitenden, daher muss diese geschützt werden. Zum anderen ist für die professionelle Beziehungsgestaltung auch ein angemessener Umgang mit Nähe und Distanz entscheidend. Neben diesen Bedingungen finden sich auch strukturelle Kriterien, die sich ebenso belastend auf die Sozialarbeitenden auswirken können. So führt z.B. die Überlastung im Jugendamt dazu, dass Fachkräfte dazu angehalten werden, ihre eigenen Grenzen auszuweiten.⁵

Fachlich ist das Thema für uns relevant, da nur qualifizierte und leistungsfähige Sozialarbeitende sich selbst und ihren Klienten gerecht werden können. Unser Anliegen ist es, unsere zukünftigen Klienten dabei zu unterstützen, wieder Subjekt ihrer selbst zu werden. Gleichzeitig will die Soziale Arbeit durch ihre Maßnahmen die Gesellschaft ein Stück weit verändern; dies kann jedoch nur geschehen, wenn wir als Sozialarbeitende stabil sind und die Freude am Beruf nicht verlieren. Wir als Sozialarbeitende müssen daher auf unsere Selbstfürsorge achten und unser professionelles Handeln danach ausrichten.⁶

Um unser Projektthema *„Habitus des Professionellen in der Sozialen Arbeit am Beispiel RSD“* in Form der zwei Interviews praktisch umsetzen zu können, haben wir uns thematische Schwerpunkte gesetzt. Zunächst sollen Begriffe, die dieser Arbeit zu Grunde liegen, wie Bedingungen und professionelles Handeln, geklärt werden. Im Anschluss soll der Begriff Generationsbrücke beleuchtet werden. Unter Punkt 4

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass alle Personenbezeichnungen sich auf beiderlei Geschlecht beziehen.

²Vgl. Statistik AOK Burn-out-Erkrankungen, 2016, online.

³Kirmse/Schmeling, ohne Jahr, online.

⁴Vgl. Seeger 2016, online.

⁵Vgl. Poulsen 2009, S. 14-15.

⁶ Vgl. Becker-Lenz/Müller 2009, S.9.

werden die Herausforderungen, die sich im RSD des Jugendamtes zeigen, dargestellt. Hierfür bilden aktuelle Medienberichte die Grundlage. Im weiteren Verlauf wird der Begriff des Habitus geklärt und näher erläutert, was man unter dem Habitus des Professionellen versteht. Danach folgt die Darstellung des Balanceaktes von Nähe und Distanz in Bezug auf das professionelle Handeln. Punkt 8 stellt eine Zusammenfassung des Interviews mit Frau Weiß dar. Abschließend folgt unser Fazit.

2. Begriffsbestimmungen

2.1 Bedingungen

Unter Bedingungen sind Gegebenheiten zu verstehen, die ausschlaggebend dafür sind, dass bestimmte Vorhaben erfolgreich umgesetzt werden.⁷

2.2 Professionelles Handeln

Das Wort „Handeln“ wurde aus dem Mittelhochdeutschen abgeleitet und bedeutet:

„mit den Händen fassen, bearbeiten; tun.“⁸ Das Handeln steht somit eng im Zusammenhang mit Arbeit; dies ist auch bei der Professionalität der Fall. Diese beiden Begriffe lassen sich gut miteinander verbinden, da sie inhaltlich aufeinander aufbauen. Unser Tun findet jederzeit und zunächst undefiniert statt. Erst durch ein Ziel und die Verwendung von Instrumenten bildet sich eine Struktur und professionellem Handeln wird eine Bedeutung zugeschrieben.⁹

„Fachkräfte in der Sozialen Arbeit müssen über professionelle Grundhaltungen verfügen, um die Handlungsanforderungen des beruflichen Alltags erfolgreich bewältigen zu können. Ihr Handeln gilt dann als professionell, wenn es auf wissenschaftlichen Beschreibungen und Erklärungen basiert und an den damit verbundenen wissenschaftsbegründeten Arbeitsweisen und Methoden ausgerichtet ist. Zugleich ist professionelles Handeln immer ethisch fundiert.“¹⁰

3. Berufserfahrene Fachkraft versus Berufsanfängerin – die Generationsbrücke

Viele Unternehmen und Arbeitsbereiche setzen auf altersgemischte Teams. Altersgemischte Teams sind charakterisiert durch Innovationskraft, Erfahrung, gute Kontakte und sie ermöglichen einen Perspektivwechsel im jeweiligen Arbeitsbereich.¹¹ Diese Teams bieten eine gute Möglichkeit, um den Dialog zwischen Alt und Jung zu fördern. Dadurch wird eine Generationsbrücke geschaffen. In altersgemischten Teams zeigt sich eine Kompetenzerweiterung durch die Verknüpfung der unterschiedlichen Kompetenzen. Während die berufserfahrenen Mitarbeitenden über langjährige Erfahrung, Qualitätsbewusstsein und Prozesswissen verfügen, bringen jüngere Mitarbeitende Neugier mit und sind besser vertraut mit aktuellem Fachwissen und neuen Methoden. Die langjährige Berufserfahrung und das aktuelle Fachwissen sind erforderlich, um die Herausforderungen im Berufsalltag gemeinsam als Team zu bewältigen.¹²

Diese sogenannte Generationsbrücke wollten wir aufgreifen und haben uns für unser Interview für zwei Sozialarbeitende unterschiedlichen Alters entschieden, die im RSD des Jugendamtes Lichtenberg angestellt sind.

⁷ Vgl. Bibliografisches Institut GmbH, Dudenverlag, ohne Jahr, online.

⁸ Vgl. ebd.

⁹ Vgl. Erler 2010, S.128.

¹⁰ Staub-Bernasconi 2007, S. 207f.

¹¹ Vgl. Zander, 2010, online.

¹² Vgl. Marquard et al, 2008, S. 18.

Frau Weiß¹³ ist seit mehr als 22 Jahren im Jugendamt Lichtenberg tätig, steht kurz vor der Pensionierung und verfügt somit über ein großes Repertoire an Berufs- und Lebenserfahrung. Frau Preiss¹⁴ befindet sich hingegen noch im Studium der Sozialen Arbeit, ist 23 Jahre alt und arbeitet seit circa einem Jahr als Werkstudentin im RSD. Der Altersunterschied zwischen den beiden Sozialarbeitenden war uns wichtig, da wir gern fokussierter herausbekommen wollen, wie unterschiedlich die herausfordernden Bedingungen im jeweils gleichen Arbeitssetting des RSD von Sozialarbeitenden unterschiedlichen Alters wahrgenommen und bewertet werden.

4. Herausforderungen des RSD

Immer wieder beklagen sich die Medien über die andauernden, fatalen Zustände im RSD der Berliner Jugendämter. „Sozialarbeiterinnen im Jugendamt, das ist eine herausfordernde Arbeit und verlangt viel, aber es ist auch eine tolle Arbeit.“¹⁵, sagte Frau Pirani, die langjährige Jugendamtsdirektorin von Charlottenburg-Wilmersdorf. Nach Pirani lassen sich die extremen Zustände auf die Einsparungen in der Politik zurückführen. Noch dazu sind viele Stellen nicht besetzt und die Arbeit wird nicht angemessen vergütet.¹⁶

Ein Medienbericht des Berliner Abendblatts aus dem Jahr 2016 zeigte deutlich, welche erschwerten Zustände schon vor zwei Jahren im RSD Steglitz-Zehlendorf bestanden: „Präventionsarbeiten und Familienberatungen könnten nicht mehr angeboten werden, Mitarbeiter seien seit Jahren überlastet, immer wieder müsse über Wochen geschlossen werden, um Rückstände abzuarbeiten. Dazu seien die Krankenstände gravierend. Und der Kinderschutz? Der beschränke sich nur noch auf die schlimmsten Fälle.“¹⁷

Zudem berichtete ein Zeitungsbericht des rbb²⁴, dass die extremen Bedingungen im RSD im April 2017 dazu führten, dass freie Träger zu dem Entschluss kamen, dass der Soziale Dienst nicht mehr in der Lage ist, seinem gesetzlichen Auftrag nachzukommen. Darüber hinaus sei der Kinderschutz gefährdet. Die Träger sahen die Ursache hierfür im Personalmangel des RSD. Im Jahr 2017 waren von insgesamt 851 Stellen 125 nicht besetzt. Mittlerweile sind zwar mehr Stellen eingeführt worden, doch die Problematik bleibt erhalten: Derzeit sind von 886 Stellen 133 unbesetzt. Das belegen aktuelle Zahlen der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, die am 01.01.2018 erhoben wurden.¹⁸ „Sozialarbeiter für den RSD zu finden - das gilt für alle Bezirke - ist schwer. Die Bezahlung ist schlecht, die Anforderungen hoch, immer wieder müssen Schließzeiten eingerichtet werden, damit Aktenberge abgearbeitet werden können. Im RSD landen die schwierigen Fälle, Gewalt und Streit in Familien, die ihre Probleme nicht mehr selber lösen können.“¹⁹, sagte der Bezirksstadtrat Gordon Lemm.

Es stellt sich die Frage, ob diese extremen Arbeitsbedingungen im RSD nur in Berlin zu finden sind oder deutschlandweit?

Im Auftrag der Deutschen Kinderhilfe haben Wissenschaftlerinnen der Hochschule Koblenz die Arbeitsbedingungen von Fachkräften in Jugendämtern deutschlandweit erforscht. Diese neue Studie wurde im Mai 2018 präsentiert: „Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die derzeitigen strukturellen Rahmenbedingungen im System der Kinder- und Jugendhilfe eine professionelle sozialpädagogische Arbeit behindern.“²⁰ Aus der

¹³ Name geändert.

¹⁴ Name geändert.

¹⁵ Hocke 2017, online.

¹⁶ Vgl. Hocke 2017, online.

¹⁷ Seeger 2016, online.

¹⁸ Vgl. Rehmann et al, 2018, online.

¹⁹ Rehmann, 2018, online.

²⁰ Himmelrath 2018, online.

Studie wird deutlich, dass die Sozialarbeitenden deutschlandweit zu viele Fälle betreuen. Experten zufolge sollten pro Sozialarbeiter nur 35 Fälle bearbeitet werden. Jedoch zeigt sich, dass nur 68 % der Ämter diese Fallobergrenze einhalten.²¹

Weiterhin wird aus der Studie deutlich, dass wichtige Elemente der Kinder- und Jugendhilfe, wie z.B. Hausbesuche, derzeit nicht im vollen Umfang abgedeckt werden können. Für die Gespräche vor Ort ist nur ein begrenztes Zeitfenster möglich, da die Sozialarbeitenden 63 % der Arbeitszeit mit der Dokumentation ihrer Arbeit beschäftigt sind.²²

Die genannten extremen Arbeitsbedingungen spiegeln sich in einer hohen Fluktuation besonders bei Berufseinsteigern wieder. Für die betreuten Familien hat das Folgen: Bei 52 % der Familien kommt es immer wieder zu neuen Ansprechpartnern im Hilfeverlauf.²³

Um die herausfordernde Situation in den Berliner Jugendämtern zu verbessern, gibt es zwei Themen, die bei den Bezirken Zustimmung finden. So soll die Vergütung verbessert werden durch die Entgeltgruppe 10 nach TV-L. Ebenso soll eine verpflichtende Fallobergrenze eingeführt werden. Die Umsetzung dieser Ideen ist jedoch noch in Planung.²⁴

5. Habitus

Da es in der Sozialen Arbeit immer um ein Ich und Du geht, der Sozialarbeitende gerade im Jugendamt in der Regel einem bestimmten Klientenanliegen begegnet, also reagiert, kommt die Persönlichkeit, die Fähigkeit des Professionellen dem Klienten zu begegnen, auf besondere Art und Weise zum Tragen. Dabei kommen unweigerlich Fragen wie: Was ist der Habitus? Oder spezieller: Was ist der Habitus des Professionellen? Diese Fragen werden im Folgenden mittels Bourdieu und Oeverman für den Habitus und anhand Rogers Persönlichkeitstheorie dargestellt und beantwortet.

5.1 Habitus nach Bourdieu

Da Pierre Bourdieus Habitusansatz in quasi jeder wissenschaftlichen Abhandlung zu diesem Thema zitiert wird, wird er hier ebenfalls vorgestellt. Grundsätzlich sieht Bourdieu den Habitus erst einmal als erworben an. Er ist laut Bourdieu also keinesfalls angeboren. Der Habitus beschreibt das gesamte Auftreten einer Person, also die Sprache, den Kleidungsstil, den Lebensstil. Es handelt sich dabei um die soziale Persönlichkeitsstruktur. Nach Bourdieu lässt sich am Habitus, der Rang oder Status, welchen eine Person in der Gesellschaft hat, feststellen. Es sei aber auch möglich, dass eine Person aufgrund von verschiedenen Einflüssen ihren Rang verändert, aber trotzdem noch den Habitus aus der alten Schicht darstellt. Besonders ist, dass der Habitus nach Bourdieu dafür zuständig ist, welche Handlungen, Wahrnehmungen und Beurteilungen man vollzieht und er ist grundsätzlich ein strukturiertes Prinzip.²⁵ Personen die denselben Habitus aufweisen, welchen sie durch ihre ähnlichen Umwelterfahrungen entwickeln konnten, können sich nach Bourdieu wie blind, uneingeschränkt verstehen. Ohne dass man sich auf eine reflexive Art anstrengen müsse, passen Aktion und Reaktion zusammen.²⁶

²¹ Vgl. Himmelrath 2018, online

²² Vgl. ebd.

²³ Vgl. ebd.

²⁴ Vgl. Rehmann, 2018, online.

²⁵ Becker-Lenz/Müller 2009, S. 13.

²⁶ Vgl. ebd., S. 14.

5.2 Habitus nach Oeverman

Oeverman benutzt den Habitusbegriff deutlich differenzierter als Bourdieu und kritisiert diesen auch. Grundsätzlich unterscheidet Oeverman zwischen dem Habitus als Begriff, der elementare psychische Haltungen darstellt, und den dazu kommenden sozialen Deutungsmustern, welche dann eher auf der kognitiven Ebene angesiedelt sind. Diese Unterscheidung bedeutet aber keine klare Trennung zwischen Habitus und Deutung, sondern es wird dargestellt, dass es grundlegende Gemeinsamkeiten gibt.²⁷ Eine große Gemeinsamkeit ist zum Beispiel, dass jeweils ein relativ scharfes Urteil gebildet wird, welches nicht konkret begründet werden kann.²⁸

Hierbei könnte man versucht sein von einer Art Vorurteil, welches durch Erfahrungen und Modellabschauen, kulturelle Prägung, etc. gebildet wurde, zu sprechen. Im Folgenden wird dargestellt, wie der Habitus sich im Sinne einer Arbeitsbeziehung zu einer professionellen Beziehung wandelt; er wandelbar ist. Nach Oevermann ist eine Professionalisierung des Habitus möglich und nötig.²⁹

5.3 Die Habitusrelevanz in der Sozialen Arbeit

In der Sozialer Arbeit hat man es mit stellvertretenden Krisenbewältigungen zu tun. Diese sind nicht standardisierbar; außerdem ist jede Person im Rahmen ihres subjektiven Erlebens einzigartig in ihrer Problemerkennung. Eben aufgrund dieser nicht standardisierbaren Handlungsanforderungen an die Sozialarbeitenden im Umgang mit ihren Klienten, ist es nötig eine Professionalisierung des Habitus zu vollziehen.³⁰ Dabei handelt es sich hier um den Habitus als Kompetenzbegriff. Hierbei sollte es sich frei nach Ulrike Nagel³¹ um eine engagierte Rollendistanz handeln. Das persönlich-biographische Verstehen birgt enorme Fehlerquellen in sich. Weiter oben wurde von den vom Habitus bedingten Vorurteilen gesprochen. Grundsätzlich sind Vorurteile erst einmal nicht negativ zu bewerten, obwohl sie in unserer Gesellschaft eher negativ konnotiert sind. Wenn man von Kompetenzen im Sinne des professionellen Habitus spricht, ist damit nicht gemeint, dass bestimmte Methoden zur Klärung eines Sachverhalts angewendet werden können. Diese Ebene ist eine Folge des professionellen Habitus. Der Habitus bildet die Grundlage, dass der Professionelle in den Stand versetzt wird, Methoden anzuwenden.³²

Hier wird also auch von einer verinnerlichten Gesamtheit einer psychischen Struktur gesprochen. Man ist versucht um zu Verbildlichen, diese als Haltung zu bezeichnen, nur ist der Habitus ungleich tiefer anzusiedeln. Der professionelle Habitus soll sich somit als Teil des Gesamthabitus im Menschen etablieren. Er soll als generative Grammatik das Wahrnehmen, Handeln und Denken einer Person bestimmen.³³

All dies geschieht auf der Grundlage des Mitgebrachten, des bestehenden Habitus. In einem Studium könnte die professionelle Habitusbildung allgemein so aussehen: Es sollte eine Bewusstmachung von Haltungen sein, die bei verschiedenen Praxisanforderungen kongruent sind. Dieser Prozess wird außerdem in den meisten Fällen vom Prozess der Bewusstwerdung und der Veränderung der eigenen Haltung, die sich für die professionelle Praxis verändern muss, begleitet.³⁴

²⁷Becker-Lenz/Müller 2009, S. 15.

²⁸Vgl. ebd., S. 16.

²⁹Vgl. ebd., S. 17.

³⁰Vgl. ebd., S. 18.

³¹Vgl. Nagel 1997, S. 9.

³²Vgl. Becker-Lenz/Müller 2009, S. 22.

³³Vgl. ebd., S. 22.

³⁴Vgl. ebd., S. 22.

Im Hinblick auf unsere Annahme, dass es Bedingungen gibt, welche es Sozialarbeitern erschweren oder fördern herausfordernde Situationen zu meistern, muss man ganz klar sagen, dass der professionelle Habitus eine enorm fördernde, sozusagen fundamentale Bedingung ist, um den Sozialarbeitenden Situationen meistern zu lassen.

6. Rogers Persönlichkeitstheorie

Wesentlich für diesen Habitus sind unserer Meinung nach die Basisvariablen für Beratung und Therapie von Carl R. Rogers. Diese Basisvariablen³⁵ sind: Akzeptanz, Authentizität und Empathie.³⁶ Interessant ist hierbei, dass sich der Begriff Akzeptanz vor allen Dingen an Rogers Begriff der „Bedingungslosen Wertschätzung“³⁷ anlehnt. Dies bedeutet, dass man eine Form der humanistischen, ja geradezu christlichen Wertschätzung gegenüber dem Menschen als Geschöpf hegt. Von dieser Basis ausgehend soll es dann natürlich auch möglich sein authentisch, also ebenfalls auch kritisch zu sein. Es geht hierbei nicht um eine Rolle, sondern um einen tief verankerten Habitus, der sich in der ausgebildeten Haltung äußert.

Authentisch kann sein, dass man einen Klienten tröstet, ihn gegebenenfalls in den Arm nimmt. Es kann aber genauso authentisch sein, dass man aufgrund bestimmter Verhaltensweisen des Klienten Grenzen aufzeigen muss und auch Ärger zeigt.

Der dritte Begriff, die Empathie, ist nach Rogers ein Einfühlen in das Gegenüber, ein Nachfühlen des Schmerzes des Klienten. Aber immer unter der Prämisse, als ob man dasselbe fühlen würde. Rogers sagt, wenn man das als ob verlässt, begibt man sich in die Identifizierung mit dem Klienten und dies ist mit Empathie auf keinen Fall gemeint.³⁸ Grundsätzlich geht es darum, dass das Selbst möglichst kongruent mit Erlebnissen, Erfahrungen sein kann, geschieht dies nicht, tritt Inkongruenz auf. Rogers beschreibt dies als Zustand der Spannung und des inneren Aufruhrs.³⁹

Dieser Punkt ist neben dem oben schon formuliertem Habitus enorm wichtig für den Sozialarbeitenden, weil die Dynamik, welche durch Überforderung, durch herausfordernde Bedingungen, anschaulich wird. Man kann daran lernen Überforderung zu normalisieren und sich Methoden aneignen um kongruenter zu sein. Zum Beispiel kann man seinen Habitus im Sinne der Profession schulen. Wie eingangs zum Habitus erwähnt, sprechen wir hier von einem Ich und Du. Von einer Beziehungsarbeit, bei der auch Nähe und Distanz einen ungemein wichtigen Aspekt bilden und gewahrt werden muss. Im Folgenden werden wir noch einmal deutlicher darauf eingehen.

7. Nähe und Distanz

Nach Thiersch ist die Begrifflichkeit Nähe und Distanz im Umgang mit Klienten eine zentrale Frage in der Sozialen Arbeit. Jedoch werden beide Begriffe oft als entgegengesetzte Pole verstanden.⁴⁰ Es gibt in der einschlägigen Literatur keine

³⁵Der Begriff Basisvariablen wird hier im Bewusstsein verwendet, dass Rogers natürlich nicht darauf zu reduzieren ist. Für die Vereinfachung der Darstellung geschieht dies trotzdem.

³⁶Vgl. Heiner 2010, S. 131.

³⁷Rogers 2016, S. 41.

³⁸Vgl. ebd., S. 44.

³⁹Vgl. ebd., S. 35.

⁴⁰Vgl. Thiersch in Dörr/Müller 2006, S. 29.

einheitliche Definition von Nähe und Distanz. Wir haben uns dafür entschieden, eine Definition von Thomann und Schulz von Thun aus dem Riemann-Thomann-Modell darzustellen. Dort wird der Begriff der Nähe folgendermaßen definiert: „Eine Bindung wird zumeist angestrebt, das Bedürfnis nach Zwischenmenschlichem, sozialen Interessen, Geborgenheit, Zärtlichkeit, ebenso nach Bestätigung und Harmonie, Mitgefühl und Mitleid, Selbstaufgabe.“⁴¹ Dörr und Müller charakterisieren Nähe und Distanz im Kontext der professionellen Beziehungsgestaltung als das Anwenden der persönlichen Erfahrungskraft, um dem Klienten Verständnis entgegenzubringen (Nähe). Dieses Verständnisangebot des Professionellen wird aber durch eine eigene distanzierende Haltung ergänzt (Distanz).⁴² Der Begriff der Distanz wird bei Thomann und Schulz von Thun wie folgt beschrieben: „Hier äußert sich der Wunsch nach Abgrenzung von anderen Menschen [...]. Die Betonung liegt auf der Einmaligkeit, der Freiheit und Unabhängigkeit, Unverbundenheit und Autonomie.“⁴³

Die Worte Nähe und Distanz werden von Dörr und Müller als Begriffspaar definiert, die sich metaphorisch gesehen auf eine räumliche und zeitliche Ebene beziehen. Nähe und Distanz bedingen sich gegenseitig und sind nach Dörr und Müller als subjektive Kategorien zu verstehen: „Es geht nicht um Nähe und Distanz an sich, sondern um ein jeweils als „richtig“ empfundenes Maß von Nähe und Distanz.“⁴⁴

Dörr und Müller stellen in ihrem Standardwerk *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* keine objektiven Kategorien für ein zu viel oder zu wenig an Nähe und Distanz auf. Vielmehr wird plädiert, dass Nähe und Distanz subjektiv interpretiert wird.⁴⁵ Nach Thiersch können hier jedoch Spannungen aufgrund eines individuell empfundenen Missverhältnisses zwischen Nähe und Distanz auftreten.⁴⁶

Professionelles Handeln charakterisiert sich nach Dörr und Müller dadurch, dass Sozialarbeitende in der Lage sind, Nähe und Distanz „zu verschränken und zu vermitteln.“⁴⁷ In sozialen Berufen gibt es zum einen die Herausforderung, die professionelle Rolle verantwortlich einzunehmen, und zum anderen sich auf persönliche Beziehungen zum Klienten einzulassen.⁴⁸

Klienten benötigen nach Thiersch sowohl Erfahrungen der Nähe wie auch der Distanz mit den Professionellen. Nähe zeigt sich nach Thiersch beispielsweise durch bedingungslose Annahme und Akzeptanz durch die Professionellen. Eine Distanz der Professionellen ist jedoch ebenso notwendig, damit Klienten ermutigt werden, selbst ihr Leben in die Hand zu nehmen. Eine fehlende Balance zwischen Nähe und Distanz kann nach Thiersch fatale Folgen haben: Es ist möglich, dass Klienten durch eine Überfürsorglichkeit des Sozialarbeitenden in eine Abhängigkeitssituation zum Professionellen rutschen und andererseits auch unterdrückt werden können.⁴⁹ Müller beschreibt, wie wichtig es ist, ein zu viel an Nähe auflösen zu können. Dies kann beispielsweise durch Reflexion und Problem-distanzierung innerhalb einer Supervision geschehen.⁵⁰ Dabei ist zu beachten, dass Professionelle normalerweise nicht zur Lebenswelt der Klienten gehören; sondern die Klienten Teil der Arbeitswelt der

⁴¹Thomann/Schulz von Thun 1995, S. 149.

⁴²Vgl. Dörr/Müller 2006, S. 9.

⁴³Thomann/Schulz von Thun 1995, S. 149.

⁴⁴Dörr/Müller 2006, S. 7.

⁴⁵Vgl. ebd., S. 7.

⁴⁶Vgl. Thiersch in Dörr/Müller 2006, S. 31-32.

⁴⁷Dörr/Müller 2006, S. 8.

⁴⁸Vgl. ebd., S.8.

⁴⁹Vgl. Thiersch in Dörr/Müller 2006, S. 35ff.

⁵⁰Vgl. Müller in Dörr/Müller 2006, S. 149.

Professionellen werden. Soziale Arbeit zeichnet sich dadurch aus, dass Professionelle für ihre Arbeit bezahlt werden und nur in ihren Arbeitszeiten für ihre Klienten zuständig sind. Der Anspruch für Sozialarbeitende besteht auch darin, unabhängig von der Reaktion ihrer Klienten qualitativ hochwertig zu arbeiten.⁵¹

Für uns stellte sich nun die Frage, wie ein angemessener Balanceakt zwischen Nähe und Distanz im RSD des Jugendamts stattfinden kann. In diesem Zusammenhang möchten wir gerne im nächsten Punkt eine Auswahl der Antworten aus unserem Interview mit einer Mitarbeiterin aus dem Jugendamt Lichtenberg vorstellen.

8. Interview mit Frau Weiß

Anfang Mai 2018 hatten wir ein Treffen mit Frau Weiß aus dem Jugendamt Lichtenberg. Wir hatten Frau Weiß im Vorhinein bereits nach einer jüngeren Kollegin für ein weiteres Interview gefragt, um unsere oben schon dargestellte Generationsbrücke zu beleuchten. Leider war es nicht möglich mit einer weiteren Kollegin zu sprechen, da alle Mitarbeitende bereits äußerst ausgelastet waren. Daher haben wir uns entschieden, zu einer Werkstudentin aus dem RSD Lichtenberg Kontakt aufzunehmen, zu der wir bereits privat Kontakt hatten. Dieses Gespräch wird allerdings erst nach Abgabe des Readers stattfinden und kann somit hier noch nicht dargestellt werden. Das Interview mit Frau Weiß bezog sich auf unsere handlungsleitende Frage, welche Bedingungen dafür verantwortlich sind, dass Sozialarbeitende des RSD in der Lage sind, herausfordernde Situationen zu meistern bzw. welche Bedingungen es erschweren oder fördern, das professionelle Verhältnis zwischen Nähe und Distanz zu wahren.

Besondere Herausforderungen im Beruf sind für Frau Weiß die Kinderschutzfälle im Kontext von Misshandlung und Missbrauch. Im RSD müsse man außerdem viele Dinge gleichzeitig im Blick haben und man müsse Prioritäten in der Schwere der Not setzen zu können. In solchen Situationen müsse man sich zur Ruhe zwingen und damit umgehen können, dass die Arbeit auf dem Schreibtisch nie ein Ende finde.

Frau Weiß betonte im Gespräch, dass ein passendes Verhältnis aus Nähe und Distanz das A und O in der professionellen Beziehungsgestaltung sei. Dazu gehöre, sich der Probleme der Klienten anzunehmen, emphatisch zu sein und den Klienten zuzuhören. Es sei wichtig, für den Aufbau der Beziehungsgestaltung Zeit einzuräumen, damit Vertrauen entstehe. Frau Weiß hob hervor, dass es wichtig sei, den Klienten Mitgefühl zu vermitteln, aber keinesfalls Mitleid, da dies den Klienten nicht weiterhelfe. Des Weiteren riet sie davon ab, zu viel Persönliches von sich preis zu geben. Es für die Klienten nicht relevant, welche persönliche Erfahrungen der Professionelle in seinem Leben bereits gemacht habe. Es sei hier wichtig, dass Klienten Grenzen erleben. Ein weiterer Faktor um Distanz zur Arbeit zu wahren sei auch, dass keine Arbeit mit nach Hause genommen werden soll.

Als eine hilfreiche Bedingung, um über die Arbeit zu reflektieren, nannte Frau Weiß die Supervision wie auch das Sprechen über die Arbeit im Kollegenkreis. In herausfordernden Situationen sei es hilfreich, in einem stabilen Team zu arbeiten, in dem man sich gegenseitig unterstütze und Arbeit abnehme. Es sei wichtig in guten Beziehungen zu seinen Kollegen zu stehen. Jedoch warnte Frau Weiß davor, dass zu enge Beziehungen eine Gefahr für das Team darstellen können. Wertschätzende Worte der Leitung empfinde Frau Weiß zudem als hilfreiche Arbeitsbedingung.

⁵¹Vgl. ebd., S. 37.

Frau Weiß gab jedoch an, es sei wichtig, auf Warnsignale des eigenen familiären Umfelds zu achten. Reaktionen des eigenen privaten Umfelds können Hinweise darauf sein, dass der Sozialarbeitende zu viel Energie in die Arbeit stecke und die eigenen privaten Kontakte vernachlässige. Frau Weiß erläuterte, dass es wichtig sei, sich zu reflektieren, mit was man sich in seiner Freizeit beschäftigt. Es könne für manche Professionelle angemessen sein, sich mit Themen wie Kindesmisshandlung usw. in Medien bewusst nicht auseinanderzusetzen, um einen Gegenpol zur Arbeit zu erleben.

Für andere Professionelle könne jedoch gerade diese private Auseinandersetzung mit solchen Themen hilfreich sein, um die eigene Arbeit reflektieren zu können. Zudem sei es wichtig, neben der Arbeit noch einen privaten Ausgleich zu haben. Dies können Hobbys wie Lesen, Sport, Freundschaften pflegen usw. sein.

Frau Weiß berichtete, dass es wichtig sei, ein eigenes stabiles familiäres Hinterland mitzubringen. Sie erzählte in diesem Zusammenhang von einer besonders schwierigen Situation im RSD als sie auch in einer privaten familiären Krise steckte. Dies führte dazu, dass sie das Arbeitsfeld im Jugendamt wechselte. Insofern kann gesagt werden, dass das eigene private Umfeld eine wichtige Bedingung sein kann, um herausfordernde Situationen zu meistern. Des Weiteren schilderte Frau Weiß, dass es wichtig sei, nicht an sich selbst zu zweifeln und sich auf die positiven Erfolgserlebnisse zu konzentrieren, um in herausfordernden Situationen nicht aufzugeben.

Förderlichen Arbeitsbedingungen im Jugendamt sind für Frau Weiß das angebotene Coaching, Exkursionen, Sportangebote während der Arbeitszeit und Gemeinschaftsräume. Weniger förderlich um die Arbeit im Jugendamt zu meistern sind nach Frau Weiß verschiedene Aspekte: Zum einen sei die finanzielle Vergütung der Arbeit nicht besonders attraktiv, wodurch eine hohe Fluktuation in andere Bundesländer mit anderen Vergütungsstrukturen eher unterstützt werde. Zum anderen funktioniere die Einarbeitungszeit im Jugendamt sehr schlecht, da die meisten Kollegen überlastet seien und kaum Zeit für eine ausführliche Einarbeitungszeit mit den neuen Kollegen hätten. Es komme dann zu Fehlern auf Seiten der neuen Kollegen und einer Unzufriedenheit im Team. Auch die Zweierbüros, das neue Softwareprogramm SoPart, mit dem es bereits öfters technische Probleme gab, und der hohe E-Mail-Verkehr seien eher kritisch zu beurteilen. Weniger förderlich sei auch die hohe Arbeitsbelastung, wodurch ein hoher Krankenstand entstanden sei. Dies habe sich mittlerweile zu einem Teufelskreis entwickelt und das Jugendamt sei dauerhaft unterbesetzt. Daneben sei es sehr herausfordernd, dass Sozialarbeitende im RSD zu viele Fälle pro Person hätten und so auch die Qualität der Arbeit leide. Entscheidungen müssten oft unter Zeitdruck getroffen werden. Fehlende Anerkennung von Seiten der Leitung im Alltag trage auch zu einer eher erschwerenden Bedingung bei, um Herausforderungen zu meistern.

Abschließend seien noch die Veränderungswünsche von Frau Weiß genannt: Eine katamnestiche Arbeit solle im Jugendamt eingeführt werden und Neueinsteigern solle mehr Zeit zur Einarbeitung gegeben werden. Auch mehr Würdigung und Anerkennung von Seiten der Leitung sei hilfreich, um die Herausforderungen im RSD zu meistern.

9. Fazit

In der Beschäftigung mit unserem Thema „Habitus des Professionellen in der Sozialen Arbeit am Beispiel RSD“ haben wir uns anfangs eher schwergetan, uns wissenschaftlich dem Thema anzunähern. Begriffe wie „Nähe und Distanz“, „Habitus“ oder „professionelles Handeln“ hatten wir bisher im Studium immer wieder gehört, wussten aber kaum, mit welchen Inhalten diese Begriffe besetzt sind. In unserem Projekt konnten wir uns nun fundierter mit diesen Begrifflichkeiten

auseinandersetzen. Dadurch wurde bei uns ein Reflexionsprozess in Gang gesetzt, welche Bedingungen auch für uns persönlich relevant sind, damit wir später in unserem Beruf professionell arbeiten können. Wir wurden sensibilisiert, welche herausfordernde Situationen in unserer Arbeit auf uns zukommen können und wie wir angemessen damit umgehen können.

Wir waren sehr überrascht, wie sehr Frau Weiß mit ihren Aussagen unsere Hypothesen und unsere wissenschaftliche Ausarbeitung bestätigte. Wir freuen uns nun sehr auf das zweite Interview mit der jüngeren RSD-Kollegin und werden dieses im Rahmen unserer SSP-Präsentation am 26.06.2018 vorstellen.

10. Literatur- und Quellenverzeichnis

Becker-Lenz, Roland; Müller, Silke (2009): Der professionelle Habitus in der sozialen Arbeit, Grundlagen eines Professionsideals, Peter Lang Verlag, Berlin.

Dörr, Margret; Müller, Burkhard (Hrsg.) (2006): Nähe und Distanz, Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität, Juventa Verlag, Weinheim München.

Erler, Michael (2010): Soziale Arbeit: Ein Lehr- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Aufgaben und Theorien, Juventa-Verlag, München.

Marquard, Markus; Schabacker-Bock, Marlis; Stadelhofer, Carmen (2008): Alt und Jung im Lernaustausch, Eine Arbeitshilfe für intergenerationelle Lernprojekte, Juventa Verlag, Weinheim München.

Heiner, Maja (2010): Kompetent Handeln in der Sozialen Arbeit, Ernst Reinhard Verlag, München.

Nagel, Ulrike (1997): Engagierte Rollendistanz, Professionalität in biographischer Perspektive, Opladen, Leverkusen.

Poulsen, Irmhild (2009): Burnoutprävention im Berufsfeld Soziale Arbeit. Perspektiven zur Selbstfürsorge von Fachkräften, 1. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Rogers, Carl C. (2016): Eine Theorie der Psychotherapie, 2. Auflage, Ernst Reinhardt Verlag, München.

Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft, 2.Auflage, UTB Verlag, Bern, Stuttgart und Wien.

Thiersch, Hans: Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit, in: Dörr, Margret; Müller, Burkhard (Hrsg.) (2006): Nähe und Distanz, Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität, Juventa Verlag, Weinheim München.

Thomann, Christoph; Schulz von Thun, Friedemann (1995): Klärungshilfe, Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen, 36. Auflage, Rowohlt Verlag, Hamburg.

Berlin.de: Der Regionale Soziale Dienst (RSD) des Jugendamtes, online verfügbar

unter: <https://www.berlin.de/ba-treptow-koepenick/allgemein-seiten/artikel.4830.php>, zuletzt geprüft am 07.06.2018.

Bibliographisches Institut GmbH, Dudenverlag „Bedingung“, online verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Bedingung>, zuletzt geprüft am 09.06.2018.

Bibliographisches Institut GmbH, Dudenverlag „handeln“, online verfügbar unter: http://www.duden.de/rechtschreibung/handeln_arbeiten_Handwerk, zuletzt geprüft am 08.06.2018.

Himmelrath, A., Spiegel online: Aktuelle Studie: Sozialarbeiter der Kinder- und Jugendhilfe sind überlastet, online verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/karriere/jugendhilfe-sozialarbeiter-in-jugendaemtern-beklagen-mangelnde-ausstattung-a-1207609.html>, zuletzt geprüft am 10.06.2018.

Hocke, A., rbb24: Jugendamtsdirektorin beklagt Personalmangel, online verfügbar unter: <https://www.rbb24.de/politik/beitrag/2017/06/portraet-berlin-jugendamt-direktorin.html>, zuletzt geprüft am 09.06.2018.

Rehmann, B., rbb24: Familienbetreuung im Jugendamt Marzahn-Hellersdorf gefährdet, online verfügbar unter: <https://www.rbb24.de/politik/beitrag/2018/05/personalnot-rsd-jugendamt-marzahn-hellersdorf.html>, zuletzt geprüft am 11.06.2018

Rehmann, B.; Steinberg, F.; Winkler, C.; Gringmuth-Dallmer, G.; rbb24: Personalmangel, Schließzeiten beim Regionalen Sozialen Dienst, online verfügbar unter: <https://www.rbb24.de/politik/beitrag/2018/02/personalmangel-schliesszeiten-jugendamt-berlin-teil1.html>, zuletzt geprüft am 11.06.2018.

Seeger, D., Berliner Abendblatt: Kinderschutz in Gefahr, online verfügbar unter: http://www.abendblatt-berlin.de/wp-content/uploads/pdf_archiv//2016/kw_49/Koepenick_vom_10.12.2016.pdf, zuletzt geprüft am 12.06.2018.

statista-Das Statistik-Portal,
Statistik der AOK über Burn-out-Erkrankungen im Jahr 2016, online verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/239672/umfrage/berufsgruppen-mit-den-meisten-fehltagen-durch-burn-out-erkrankungen/>, zuletzt geprüft am 10.06.2018

Zander, H., welt: Teamwork: Wie Jung und Alt sich im Berufsalltag ergänzen, online verfügbar unter: <https://www.welt.de/wirtschaft/karriere/article8388041/Wie-Jung-und-Alt-sich-im-Berufsalltag-ergaenzen.html>, zuletzt geprüft am 11.06.2018.

Sucht im Jugendalter

Amely Kurtz, Johanna Weber, Maike Werner

Beitrag und Praxisprojekt

Inhalt:

1. Einleitung
2. Jugendalter
3. Sucht und Abhängigkeit
 - 3.1. Definition Sucht und Abhängigkeit
 - 3.2. Stoffgebundene und stoffungebundene Süchte
 - 3.1.1. Stoffgebundene Süchte
 - 3.1.2. Stoffungebundene Süchte
 - 3.3. Phasen der Abhängigkeit
 - 3.3.1. Probierphase
 - 3.3.2. Missbrauchsphase
 - 3.3.3. Abhängigkeitsphase
 - 3.4. Phasen der Abhängigkeit nach Jellinek
 - 3.4.1. Voralkoholische Phase
 - 3.4.2. Anfangsphase
 - 3.4.3. Kritische Phase
 - 3.4.4. Chronische Phase
4. Suchtprävention
 - 4.1. Definition Suchtprävention
 - 4.1.1. Primärprävention
 - 4.1.2. Sekundärprävention
 - 4.1.3. Tertiärprävention
 - 4.2. Risiko- und Schutzfaktoren
5. Handlungsfeld Schule
6. Fazit zum theoretischen Teil
7. Projekt Fragebogen
 - 7.1. Auswahl Fragebogen und praktische Projekteinheit
 - 7.2. Entwicklung eines praktischen Workshops zum Thema Suchtprävention
 - 7.3. Durchführung Fragebogen
 - 7.4. Durchführung Projekt im Seminar
 - 7.5. Auswertung und Erkenntnisse
 - 7.5.1. Auswertung und Erkenntnisse des Fragebogens
 - 7.5.2. Auswertung und Erkenntnisse des Workshops
8. Literaturverzeichnis

1. Einleitung

In den vergangenen Jahren sind die Anforderungen an das Bildungssystem gestiegen. Die Schule soll neben Vermittlung von kognitiven Inhalten auch einen Erziehungsbeitrag leisten. Zudem soll die Schule Werte vermitteln, zur Selbstständigkeit erziehen und die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes fördern. Darüber hinaus soll diese Institution nicht nur ein Lernort sein, sondern auch ein sozialer Lebensraum. Schließlich soll die Schule formelle wie informelle Bildung gewährleisten. In diesem Aufgabenspektrum hat die Suchtprävention einen wichtigen Platz denn kein Institut hat so *lange* einen so

verlässlichen Zugang zu *allen* Kindern und Jugendlichen.

Das Feld bietet sich an zeitgemäße suchtpreventive Konzepte, die sich durch Kontinuität und Langfristigkeit auszeichnen, durchführen zu können. Es gibt mittlerweile eine Vielzahl von Programmen, die in Schulen im Rahmen der Suchtprävention umgesetzt werden. In verschiedenen Studien, die die Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen untersucht haben, stellte man fest, dass Modelle, die auf die Förderung der Lebenskompetenzen aufbauen, sich als effektiver erwiesen haben. Fragen, die man vorab klären sollte wären:

- Welche suchtpreventiven Maßnahmen sollen durchgeführt werden? Wo sollen sie integriert sein: innerhalb des Unterrichtes, als begleitendes Projekt, als Arbeitsgruppenangebot?
- Welche strukturellen Maßnahmen (Räumlichkeiten, Ausstattung, Regeln) sind nötig?
- Gibt es bereits Probleme im Zusammenhang mit Suchtmitteln? Wenn ja, welche?
- Was muss geschehen, um diese Probleme einer Lösung näher zu bringen?

Suchtprävention in der Schule kann schließlich dann wirksam umgesetzt werden, wenn sie als eine Gemeinschaftsaufgabe aller am Schulleben beteiligten Personen verstanden wird.

Im Folgenden wird das Jugendalter definiert. Es wird einen Einblick in das Thema „Sucht“ geben, in dem stoffgebundene und stoffungebundene Süchte definiert werden,

der Unterschied zwischen Genuss, Missbrauch und Abhängigkeit erläutert wird und es werden die Abhängigkeitsphasen nach Jellinek aufgeführt. Daraufhin gibt es einen kurzen Einstieg in das Thema der Suchtprävention, die Risiko- und Schutzfaktoren werden begrifflich gemacht und das Handlungsfeld Schule wird in Augenschein genommen. Anschließend werden unser Projekt und der Fragebogen aufgeführt. Das Fazit fasst die wichtigsten Punkte als eine zusammenhängende Arbeit nochmals zusammen.

2. Jugendalter

Die Lebensphase der Jugend ist stets mit Herausforderungen für den Jugendlichen verbunden. Sie werden mit den verschiedensten Entwicklungsaufgaben konfrontiert, die sie bewältigen müssen. In der Fachliteratur können verschiedene Angaben von Altersangaben gefunden werden, welche das Jugendalter eingrenzen. Ein Beispiel hierfür ist die Shell Studie, welche das Jugendalter von 13 bis 25 Jahren definiert (vgl. Shell Jugendstudie).

Besonders auffällig im Jugendalter sind körperliche Veränderungen, welche den Beginn der Adoleszenz aufzeigen. Des Weiteren sind soziale Veränderungen kennzeichnend, welche die Übergangszeit von der fremdbestimmten Kindheit in ein selbstbestimmtes Erwachsenenalter

prägen.

Als eine signifikante „Entwicklungsaufgabe“ ist die emotionale Unabhängigkeit von den Eltern, und anderen Erwachsenen und die immer mehr von Relevanz werdende gleichaltrigen Peers. Sie werden immer mehr zum primäre Bezugssystem und gewinnen mehr Bedeutung. Fragen nach der eigenen Identität und Autonomie sind zentrale Themen, welche im Jugendalter aufkommen.

Hingegen zuvor die Eltern für persönliche Probleme primäre Ansprechpartner waren, suchen Jugendliche das Gespräch zu Gleichaltrigen. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass Eltern und andere Erwachsene nur noch selten was über den Jugendlichen erfahren. Im Hinblick auf die Suchtprävention im Jugendalter ist es demnach wichtig, die entwicklungsbedingten Anforderungen der Jugendlichen im Blick zu haben und ihre Peergroup mit einzubeziehen, da sie relevante Ansprechpartner für die Jugendlichen sind (vgl. Harald Petermann, Marcus Roth S. 97 f.).

3. Sucht und Abhängigkeit

Psychotrope Substanzen werden weltweit in den unterschiedlichsten Formen und Arten konsumiert. Dies ist ein Bestandteil der Gesellschaft und der Lebenswelten vieler Menschen.

Zunächst ist es wichtig zu erkennen, welche Zielsetzung dem Konsum vorausgeht, in welchen Situationen konsumiert wird und ob der Jugendliche selbstbestimmt konsumieren kann oder von unterschiedlichen Faktoren gegebenenfalls beeinflusst wird und damit fremdbestimmt wird. Im Folgenden wird näher erläutert, was Sucht bedeutet.

3.1. Definition Sucht und Abhängigkeit

Bei regelmäßigem Konsum einer psychoaktiven Substanz, führt dies zu einer Toleranz. Das Hirn wird durch die wiederholte Drogeneinnahme konditioniert, Reaktionen hervorzubringen, die die Wirkung der Droge bezwingen soll. Resultierend bedeutet dies, dass der Konsument immer höhere Dosen benötigt, um gewünschte Effekte erzielen zu können.

Toleranz und physiologische Abhängigkeit führen zur Sucht.

Bei einer Reduktion oder dem Ausstieg aus dem Konsummuster kann ein süchtiger Mensch starke Entzugserscheinungen wie Schweißausbrüche, Schüttelfrost, Erbrechen etc. erleben.

Von einer psychischen Abhängigkeit ist die Rede, wenn ein Mensch eine Art Drogenverlangen entwickelt hat, ganz gleich ob der Körper süchtig ist oder nicht (vgl. Gerrig, S. 189).

Sucht und Abhängigkeit führen zu teurem Konsum, der nicht selten zu den unterschiedlichsten Straftaten führen kann. Das Leben des Betroffenen dreht sich größtenteils um die Droge, die Funktionstüchtigkeit wird dadurch eingeschränkt (vgl. ebd., S. 189-190).

Nach der „World Health Organisation“ (WHO) wird der Begriff „Sucht“ ursprünglich als „ein unbezwingbares Verlangen nach einem Suchtmittel mit der Tendenz einer Dosissteigerung und Schädigung des Einzelnen oder der Gesellschaft“ (Van Treeck, S. 587) definiert.

Nach der WHO ist die Definition für physische Abhängigkeit „eine körperliche Reaktion beim Dauerkonsum, die zu einer körperlichen Toleranz gegenüber der Drogen-Wirkung führt und beim Absetzen der Substanz Entzugssymptome hervorruft“, während die psychische Abhängigkeit „ein Bedürfnis bis hin zu einem zwanghaften Drang oder Verlangen nach periodischem oder dauerndem Konsum der Droge, um ein Lustgefühl zu erlangen und/oder ein Unlustgefühl zu vermeiden“ (Lexikon der Psychologie).

Nach dem ICD-10 (F 19.2), dem internationalen statistischen Klassifikationssystem von Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, wird der Abhängigkeitsbegriff wie folgt definiert:

„Es handelt sich um eine Gruppe körperlicher, Verhaltens- und kognitiver Phänomene, bei denen der Konsum einer Substanz oder einer Substanzklasse für die betroffene Person Vorrang hat gegenüber anderen Verhaltensweisen, die von ihr früher höher bewertet wurden. Ein entscheidendes Charakteristikum der Abhängigkeit ist der oft starke, gelegentlich übermächtige Wunsch, psychotrope Substanzen oder Medikamente (ärztlich verordnet oder nicht), Alkohol oder Tabak zu konsumieren. Es gibt Hinweise darauf, dass die weiteren Merkmale des Abhängigkeitssyndroms bei einem Rückfall nach einer Abstinenzphase schneller auftreten als bei Nichtabhängigkeit“ (Dilling, Mombour, Schmidt, S. 114).

3.2. Stoffgebundene und stoffungebundene Süchte

Im Folgendem unterscheiden wir stoffgebundene und stoffungebundene Süchte.

Stoffgebundene Süchte

Das ICD-10-WHO (F 10-19) unterscheidet stoffgebundene Süchte hinsichtlich des Konsums in mehrere Substanzklassen: Opiode, Alkohol, Kokain, Cannabinoide, Hypnotika, Nikotin, MDMA, flüchtige Lösungsmittel und weitere psychotrope Substanzmittel wie beispielsweise Narkosemittel oder Lachgas. In diesem Rahmen wird zwischen legalen und illegalen Substanzen unterschieden (Schneider, S. 21-22).

Für legale Drogen gibt es eine gesetzlich festgelegte Altersstufe. Dazu gehören Alkohol, Nikotin, rezeptfreie Medikamente, Koffein sowie bestimmte Schnüffelfstoffe.

3.1.1. Stoffungebundene Süchte

Stoffungebundene Süchte ähneln stoffgebundenen Süchten in der Art, wie das Gehirn auf Reize reagiert. Bei der Befriedigung stoffungebundener Süchte werden Dopamin und endogene Opiate in den gleichen Hirnregionen freigesetzt wie beim Konsum psychotroper Substanzen (vgl. ebd., S. 114).

Nach dem ICD-10 (F63) werden stoffungebundene Süchte wie folgt definiert:

„In dieser Kategorie sind verschiedene nicht an anderer Stelle klassifizierbare Verhaltensstörungen zusammengefasst. Charakteristisch sind wiederholte Handlungen ohne vernünftige Motivation, die im Allgemeinen die Interessen der betroffenen Person oder anderen Menschen schädigen. Die Betroffenen berichten von unkontrollierbaren Impulsen. Die Ursachen dieser Störung sind unbekannt; sie sind wegen gewisser Ähnlichkeiten in der Beschreibung, nicht wegen wesentlicher anderer gemeinsamer Charakteristika hier zusammen aufgeführt. Vereinbarungsgemäß sind hier der gewohnheitsmäßige exzessive Gebrauch von Alkohol und psychotrope Substanzen (F10-F19) sowie Störungen des Ess- oder Sexualverhaltens (F52, F65) ausgeschlossen“ (Dilling, Mombour, Schmidt, S.289).

Hierbei handelt es sich hauptsächlich um Spielsucht (speziell Glücksspiel: F 63.0), Internet-/Computersucht, Kaufsucht oder Arbeitssucht. Verhaltensauffälligkeiten mit körperlichen Störungen und Faktoren sind im ICD-10 F 50 definiert (vgl. ebd., S. 243). Diese Art von Sucht kann auch als Verhaltenssucht bezeichnet werden.

Merkmale eines Suchtcharakters sind schnelle und intensive Belohnungswirkungen. Psychologische Grundbedürfnisse werden gezielt befriedigt, die dafür erforderliche Anstrengung sowie das unmittelbare individuelle Risiko sind gering. Außerdem sind wenige Alternativen, die zur positiven Beeinflussung des psychischen Wohlbefindens beitragen könnten, verfügbar (vgl. Schneider, S. 114).

3.3. Phasen der Abhängigkeit

Wie entwickelt sich eine Abhängigkeit? Es kann Jahre dauern bis sich aus einem anfänglichen Missbrauch eine Abhängigkeit entwickeln kann. Jedoch kann eine Sucht auch innerhalb von Tagen entstehen. Je nachdem welches Suchtmittel und in welchem sozialem Umfeld konsumiert wird, gibt es Unterschiede bei der Entwicklung einer Abhängigkeit. Hierbei lassen sich drei typische Phasen feststellen.

3.3.1. Probierphase

In der Probierphase werden Suchtmittel oft in Gruppen Gleichaltriger (Peers) konsumiert. Hierbei muss man beachten, dass der einmalige Konsum nicht zwangsweise in eine Abhängigkeit führt. Es existieren viel mehr Personen, unter anderem auch Jugendliche, die probieren, als Abhängige.

3.3.2. Missbrauchsphase

Von der Missbrauchsphase spricht man, wenn Jugendliche Substanzen konsumieren, weil sie über deren psychotrope Wirkung Bescheid wissen. Hierbei werden Schäden am eigenen Körper und Begleiterscheinungen sowie Beschaffungskriminalität hingenommen.

3.3.3. Abhängigkeitsphase

Wenn der/die Jugendliche nicht mehr auf die Substanz verzichten kann, dann befindet er/sie sich in der Abhängigkeitsphase. Dabei kann der gesamte Tagesablauf auf den Drogenkonsum ausgerichtet werden. Des Weiteren treten z.B. Familie, Freunde und Schule in den Hintergrund. Unter anderem scheitern Versuche den eigenen Konsum zu unterbinden und es treten Entzugserscheinungen auf (vgl. Wehner, Jürgen).

3.4. Phasen der Abhängigkeit nach Jellinek

Eine Abhängigkeit lässt sich mit Hilfe des Jellinek-Schemas in vier Phasen einteilen, die hintereinander auftreten, in sich fließend verlaufen und unterschiedlich lange andauern (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz). Diese vier Phasen beinhalten insgesamt 45 Stufen, die man als Merkmale oder Symptome definieren kann. Nicht alle Symptome müssen zwangsweise bei jedem einzelnen vorkommen (vgl. Heck, Peter). Jedoch ist es möglich, dass sie gleichzeitig auftreten (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz). Jellinek unterscheidet die Alkoholabhängigkeit in die voralkoholische Phase, die Anfangsphase, die kritische Phase und in die chronische Phase.

3.4.1. Voralkoholische Phase

Ein Kennzeichen für die Voralkoholische Phase ist das gelegentliche oder dauerhafte und später häufige Erleichterungstrinken (vgl. Lehmann, Lothar). Hier wird der Alkohol dazu eingesetzt Spannungen abzubauen und auftretende Probleme abzuwenden. Des Weiteren nimmt die Häufigkeit des Trinkens zu (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz). Unter anderem ist der erste Konsum von Alkohol meist sozial motiviert. Doch im Gegensatz zu anderen Personen, die Alkohol verzehren, empfindet der/die spätere Alkoholiker*in in absehbarer Zeit eine befriedigende Wirkung beim Trinken. Er/sie ordnet die Entlastung vielmehr der Situation wie z.B. der amüsanten Gesellschaft, der Party oder der Spielrunde als dem Verzehr der alkoholischen Substanzen zu. Er/sie wendet sich Situationen zu, in denen beiläufig getrunken wird. Nach einiger Zeit des Alkoholkonsums erhöht sich die Alkoholtoleranz d.h. die Person benötigt eine größere Menge Alkohol als zuvor, um den gewünschten euphorischen Zustand zu erreichen. Das Trinkverhalten erscheint weder der Person selbst noch seinen Familienmitgliedern oder Freunden verdächtig (vgl. Lehmann, Lothar).

3.4.2. Anfangsphase

Aufgrund des hohen Alkoholkonsums treten in der Anfangsphase Gedächtnislücken, die ohne Anzeichen von Trunkenheit vorkommen können und sich in ihrer Zahl häufen (vgl. Lehmann, Lothar), oder so genannte Filmrisse (Blackouts) auf. Darüber hinaus

beginnt die Person heimlich zu trinken. Dadurch bildet sich ein schlechtes Gewissen heraus (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz). Ebenfalls entwickelt sich bei dem/der Trinker*in die Vorstellung, dass er/sie anderes trinkt als alle anderen Personen. Er/sie versucht durch heimliches Trinken nicht aufzufallen z.B. trinkt vor Beginn einer Veranstaltung schon ein paar Gläser Alkohol heimlich und ohne das Beisein anderer. Zusätzlich kreisen die Gedanken des/der Betroffenen dauernd um das Thema Alkohol ohne, dass er/sie sich darüber bewusst ist. Ferner tritt wegen der vermehrten Alkoholabhängigkeit eine Art gieriges Trinken, vor allem der ersten Gläser, ein. Weiterhin entwickeln sich beim/bei der/die Trinker*in Schuldgefühle aufgrund des eigenen Trinkverhaltens und überdies vermeidet er/sie Anspielungen auf Alkohol (vgl. Lehmann, Lothar).

3.4.3. Kritische Phase

Von der kritischen Phase spricht man, wenn der/die Betroffene die Kontrolle über das Trinken verloren hat (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz) und sich in ihm/ihr ein unwiderstehliches Verlangen nach mehr Alkohol und nach dem ersten Glas entwickelt (vgl. Lehmann, Lothar). Ebenso werden in dieser Phase sämtliche anderen Interessen zugunsten des Alkohols abgelehnt oder vernachlässigt. Zudem können die ersten körperlichen Entzugserscheinungen wie z.B. Zittern oder Schweißausbrüche auftreten, wenn der/die Betroffene nicht trinkt (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz). Unterdessen fällt das Trinkverhalten auch der Umwelt auf. Dadurch steigt die soziale Belastung für den/die Betroffene/n (vgl. Lehmann, Lothar). So können Konflikte mit der Familie, Freunden und in der Schule entstehen und der/die Betroffene/n neigt dazu sich zu isolieren (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz). Jugendliche können hierbei durch gedankliche oder tatsächliche (geografische) Flucht von zu Hause oder der Schule wegbleiben und lassen ihre Freunde fallen. Dies geschieht auch, weil das Umfeld mit Tadel und Warnungen auf das Verhalten des/der Betroffenen reagiert. Auf das Benehmen seiner/ihrer Umwelt reagiert der/die Betroffene mit übergroßer Selbstsicherheit. Ferner versucht der/die Betroffene sich einzureden, dass es einen Anlass zum Trinken gibt. Hierbei spricht man von Alkoholausreden bzw. Alibis, mit denen der/die Betroffene versucht sich selbst davon zu überzeugen, dass er/sie nicht die Kontrolle über sich selbst und seinen/ihren Alkoholkonsum verloren hat. Abstinente Perioden führen dennoch zum Rückfall. Der/die Alkoholiker*in ändert sogar sein/ihr Trinksystem, indem er/sie sich selbst eigene Regeln aufstellt wie z.B. nicht vor einer gewissen Uhrzeit oder nur an bestimmten Tagen bzw. Orten zu trinken oder er/sie begrenzt die Menge an Alkohol, obwohl der/die Betroffene unter anderem zum morgendlichen Trinken neigt und sich eine alkoholische Eifersucht

entwickelt. Des Weiteren kann es dazu kommen, dass sich der/die Betroffene auffällig aggressiv benimmt, ein dauerndes Schuldgefühl und/oder auffallendes Selbstmitleid entwickelt, sein/ihr Benehmen und den Tag auf Alkohol konzentriert und dafür den Alkoholvorrat sichert, es zu Änderungen im Familienleben kommt, ein grundloser Unwille entsteht, eine angemessene Ernährung vernachlässigt wird, der Sexualtrieb abnimmt und es eine erste Krankenhauseinweisung aufgrund alkoholischer Beschwerden gibt (vgl. Lehmann, Lothar).

3.4.4. Chronische Phase

In der Chronischen Phase dominiert der Alkohol das Leben der Betroffenen und ihr soziales Leben ist stark beeinträchtigt. Ein Leben ohne Alkohol scheint ihnen nicht mehr möglich (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz) und das Trinken wird zur Besessenheit. Hierbei kann ein verlängerter Rausch, ein Alkoholtoleranzverlust und ein bemerkenswerter ethischer Abbau einsetzen. Ebenfalls kann das Denken des/der Betroffenen beeinträchtigt werden. Die Betroffenen trinken vermehrt mit Personen unter ihrem eigentlichen Niveau und können Zuflucht zu anderen technischen Produkten wie z.B. Kölnisch Wasser, Franzbranntwein oder minderwertigem Wermut suchen. Obendrein versagt das Erklärsystem der Betroffenen. Sie können die Frage nach dem Warum nicht mehr beantworten. Ferner können alkoholische Psychosen, ständige Niedergedrücktheit, undefinierbare Ängste, Zittern (Tremor), Organische Nervenschädigungen (Polyneuropathie), unbestimmte religiöse Wünsche und Zusammenbrüche auftreten. Ein Alkoholdelirium – ein hochgradiger Verwirrheitszustand mit Wahnideen und schwerer motorischer Unruhe – tritt meist im Entzug auf. Dessen Ausgang kann tödlich enden (vgl. Lehmann, Lothar).

4. Suchtprävention

Die Suchtprävention hat sich seit den 1980 er Jahren deutlich gewandelt. Früher wurde vielmehr von Drogenaufklärung und Abschreckung gesprochen, welche sich mit den Jahren durch Informationen, Studien und Erhebungen zu einer ursachenorientierten Suchtprävention entwickelt hat, welche zur Entwicklungs- und Gesundheitsförderung beitragen soll. Schulische Programme sind erfolgreich, wenn sie theoretisch fundiert, methodisch qualifiziert und umfassend sind. Hierzu bedarf es an Interaktivität, Intensivität und Kontinuität. Optimale Bedingungen können präventiv hilfreich sein, oder verändertes Konsumverhalten erreichen (vgl. Jutta Künzel-Böhmer, Gerhard Bühringer, Teresa Janik-Konecny).

4.1. Definition Suchtprävention

Das Wort Prävention, leitet sich aus dem lateinischen (praevenire: zuvorkommen, verhüten) ab. Damit wird eine vorbeugende Maßnahme definiert, welche ein unerwünschtes Ereignis oder eine unerwünschte Entwicklung bezeichnet (vgl. Institut für Suchtprävention). Suchtprävention lässt sich in drei Ebenen unterteilen:

Primärprävention, Sekundärprävention und Tertiärprävention, welche in folgendem Abschnitt genauer erläutert werden sollen.

4.1.1. Primärprävention

Zielgruppen hierfür sind Kinder- und Jugendliche, sowie Eltern Lehrer Sozialarbeiter etc. Primäre Suchtprävention hat die Absicht, den Konsum von legalen und illegalen Drogen zu verhindern, um der Suchtproblematik entgegenwirken zu können. Dies bedeutet eine frühzeitige, langfristige und kontinuierliche Vorbeugung im Vorfeld der Suchterkrankung, als Teil der Gesundheitsförderung. Konzepte der Primärprävention beziehen sich nicht nur auf Drogen im engeren Sinne, sondern zielen auf eine Veränderung aller ausweichenden Verhaltensweisen, die mangelnde Lebensqualität ersetzen sollen. Der Erwerb von emotionalen, sozialen und Sachkompetenzen spielen

hierbei eine bedeutende Rolle. Primärprävention setzt sich zum Ziel, suchtfördernde Strukturen in der Umwelt und bei bestimmten Zielgruppen aufzudecken und zu verändern, sodass die Menschen ihren Alltag ohne Missbrauch von Suchtmitteln sinnvoll (er)leben können (vgl. Jutta Künzel-Böhmer, Gerhard Bühringer, Teresa Janik-Konecny).

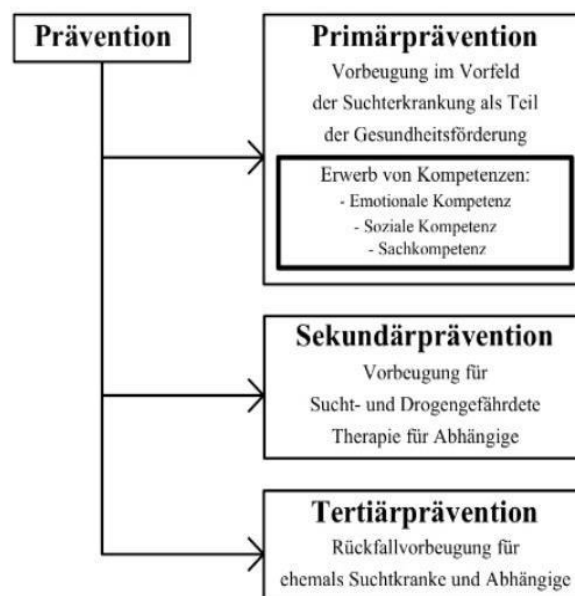
4.1.2. Sekundärprävention

Sekundärprävention richtet ihre Aufmerksamkeit auf gefährdete Risikopersonen und Gruppen. Dies bedeutet, einzelne Gefährdete oder Gruppen von Gefährdeten zu erkennen, spezielle Hilfen bei der Bewältigung ihrer Probleme zu geben, sowie in Einzelfällen Hilfe und Beratung auch für Bezugspersonen, z. B. Familienmitglieder zu ermöglichen. Im besten Fall wird eine Alternative gefunden und an der Gefährdung gearbeitet (vgl. Jutta Künzel-Böhmer, Gerhard Bühringer, Teresa Janik-Konecny).

4.1.3. Tertiärprävention

Die Tertiärprävention richtet ihr Hauptaugenmerk auf die Reduzierung der Rückfallquote nach abgeschlossener Therapie. Hierbei kommen beispielsweise die Selbsthilfegruppen, als Wiedereingliederung in das soziale Leben zum Einsatz (vgl. Jutta Künzel-Böhmer, Gerhard Bühringer, Teresa Janik-Konecny).

Primär-, Sekundär-, Tertiärprävention



Quelle der Abbildung: http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/uebergreifende-foerderangebote/beratung/alter_order1/suchtpraevention/infodienst/info20/I2031Praevention_E.pdf

4.2. Risiko- und Schutzfaktoren

In diesem Kapitel werden die Einflussfaktoren, die unterstützend bzw. hemmend bei der Entstehung des Abhängigkeitssyndroms, erläutert.

Die Einflüsse bilden ein individuelles Gefüge von Risiko- und Schutzfaktoren, die sich auf die Entwicklung einer Drogensucht bei Jugendlichen auswirken.

Zu den persönlichen und gesellschaftlichen Einflussfaktoren zählen biologische (genetische, entwicklungsbiologische sowie physiologische) Faktoren, psychische (sozialpsychologische, allgemeinpsychologische sowie lerntheoretische) Faktoren und Umweltfaktoren (Drogen- Verfügbarkeit, primäre und sekundäre Sozialisation sowie das soziale Umfeld). Zudem findet eine Unterteilung in Substanzeigenschaften (Abhängigkeitspotenzial) statt. Beachtet werden sollte die Vernetzung von sozialen, personalen und gesellschaftspolitischen Faktoren.

Risikofaktoren:

Risikofaktoren, die eine Entstehung einer Drogenabhängigkeit bei Jugendlichen begünstigen, können biologische Prädispositionen (genetische Neigung für Krankheiten), sowie Aufmerksamkeitsdefizite und Hyperaktivität (genaue Zusammenhänge sind noch nicht ganz offengelegt), inadäquate Erziehungsstile (Gleichgültigkeit, Inkonsequenz, Verständnislosigkeit), Missbrauchsverhalten in der Familie, frühe psychische Störungen (primäre Komorbidität), Traumata (sexueller, körperlicher, emotionaler Missbrauch oder Vernachlässigung), negativer Einfluss der Peer-Group, frühes deviantes und delinquentes Verhalten, Verfügbarkeit der psychotropen Substanzen sowie deren Substanz-und Einnahmecharakteristika (Abhängigkeitspotenzial) sein.

Schutzfaktoren:

Zu den Schutzfaktoren, die eine Entstehung einer Drogenabhängigkeit hemmen oder auch abwenden können, gehören individuelle Bewältigungskompetenzen des Jugendlichen in Bezug auf Stress und Belastungen (Widerstandsfähigkeit), eine angemessene gesellschaftliche Integration (Identifikation mit den gesellschaftlichen Werten und Normen, sowie die kritische Auseinandersetzung damit), Optimismus, ein gestärktes Selbstwertgefühl, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Kommunikationsfähigkeit (Zuhören, Verstehen, Gefühle ausdrücken können), eine gestärkte Verhaltenskompetenz im Umgang mit psychotropen Substanzen (angeeignetes Wissen und ein Risikobewusstsein) sowie soziale Unterstützung (vgl. Bühler, S. 17 ff.).

Der Stellenwert der Werbung für legale Suchtmittel wird in diesem Kontext sichtbar. Alkohol- und Tabakkonsum werden als jung, frei, dynamisch und reif verkauft, Medikamente werden als rasche Abhilfe bei Erschöpfung geltend gemacht, die Verfügbarkeit ist teilweise rund um die Uhr sieben Tage die Woche sichergestellt, niedrige Preise machen sie für viele gesellschaftliche Schichten greifbar. Hinzu kommen Trends wie „Happy Hour“ oder „Flatrate Abende“ an öffentlichen freizugänglichen Orten. Eine entscheidende Gefahr liegt zudem in den Trends der verschiedenen sogenannten Designerdrogen vor allem auf Massenveranstaltungen wie Festivals o.ä. (vgl. Schneider, S. 169-171).

Orte, an denen illegale Drogen verkauft oder konsumiert werden sind oft bekannt und geduldet. Die Inkonsequenz einer Gesellschaft trägt dazu bei, dass die Grenzen zwischen legalen und illegalen Drogen verschwimmen.

Diese gesellschaftsbedingten Faktoren im Zusammenspiel mit den oben genannten Risiko- und Schutzfaktoren haben erheblichen Einfluss auf die Art des Konsums und das Bewusstsein dafür. Gerade für suchtgefährdete Jugendliche können sich daraus negative Folgen ergeben.

5. Handlungsfeld Schule

Suchtprävention in der Schule hat nicht nur damit zu tun, über die Wirkung von Drogen aufgeklärt zu sein, sondern im Vordergrund steht das pädagogische Prinzip. Studien haben erweisen, dass die alltägliche Suchtvorbeugung heutzutage vielmehr die Erziehung zur Selbständigkeit, das Selbstwertgefühl, die Genussfähigkeit, Kontakt- und Beziehungsfähigkeit sowie Kritik und Konfliktfähigkeit fördern. Solch eine gelungene Suchtprävention leistet einen relevanten Beitrag zum Orientierungsbedürfnis von Jugendlichen und hilft ihnen bei dem Weg in die Unabhängigkeit und Eigenverantwortung (vgl. Heinz Kaufmann S.7f.). Ein Beispiel hierfür ist das Projekt *Prev@SCHOOL*.

Prev@SCHOOL ist ein ganzheitlich orientiertes Suchtpräventionsprogramm für Berliner Schulen. Mit einem umfassenden Angebot für Schülerinnen und Schüler der Berliner Schulen, deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sowie die Lehrkräfte und Mitarbeitende der Schulsozialarbeit. Ihnen soll Wissen vermittelt werden, die Risikokompetenzen junger Menschen thematisiert werden und die Handlungskompetenzen der Ansprechpartner erweitert werden. Ganz nach dem Motto des Landesprogramms für die gute gesunde Schule: „Bildung und Gesundheit gehen Hand in Hand“. Ziel ist es bei der Planung den Kontaktlehrer für Suchtprophylaxe von der jeweiligen Schule bzw. den Koordinator des Bezirkes mit einzubeziehen. In diesem Sinne soll Suchtprävention nach modernen Qualitätsstandards an Schule verankert werden (vgl. Fachstelle für Suchtprävention Berlin).

Angebote für verschiedene Zielgruppen der Fachstelle für Suchtprävention Berlin für Schülerinnen und Schüler sind Workshops zu Themen wie Cannabis, Alkohol, Tabak und Online Mediennutzung zum Einsatz. Für Lehrer wird Beratung zur Umsetzung suchtpreventiver Inhalte im Unterricht in Form von Früherkennung und Frühintervention bei Konsum und Suchtgefährdung angeboten. Hierbei werden suchtpreventive Gesamtkonzepte entwickelt und die Umsetzung in Form von Weiterbildungen umgesetzt. Zu den verschiedenen Themenfeldern können passgenaue Fortbildungen wahrgenommen werden und konkrete Handlungsmöglichkeiten erprobt werden. Eltern haben einen großen Einfluss auf das Konsumverhalten ihrer Kinder. Für eine möglichst große suchtpreventive Wirkung empfiehlt es sich daher, die Eltern als Vor- oder Nachbereitung der Schülermodule einzubeziehen. Zu jedem *Prev@SCHOOL*-Seminar werden verbindlich informative Elternbriefe ausgegeben. Darüber hinaus werden optional themenspezifische Elternabende angeboten (vgl. Fachstelle für Suchtprävention Berlin).

6. Fazit zum theoretischen Teil

In der Auseinandersetzung mit dem Thema „Suchtprävention im Jugendalter wurde deutlich, dass eine vorbeugende und nachhaltige Suchtprävention im Vorfeld im Kontext der Gesundheitsförderung sehr hilfreich ist. Dies betont auch die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung welche folgendes Ziel formuliert:

Zielsetzung der Bundeszentrale für die gesundheitliche Aufklärung ist es: „Menschen sollen zu einem eigenverantwortlichen, sozialverträglichen und situationsangemessenen Umgang mit psychoaktiven Stoffen (sowie nicht stoffgebundenen Angeboten) befähigt werden. Dies erfolgt durch Verminderung von Risikofaktoren und Förderung gesellschaftlicher und psychosozialer Schutzfaktoren“ (Schmidt, S. 16).

In dem Zitat wird deutlich, dass die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung es für relevant hält, dass Suchtprävention bei Jugendlichen die Aufgabe hat, Jugendliche zu schulen, ihr Limit zu erkennen. Ihre Schutzfaktoren gestärkt werden, sowie Risikofaktoren reduziert beziehungsweise im besten Fall ausbleiben. Dieser Aussage können wir uns auch anschließen. Nur wenn Schülerinnen und Schüler bereit sind Workshops zu machen und sich mit dem Thema auseinandersetzen wollen, die Pädagogen*innen qualifiziert sind und Eltern mit ins Boot geholt werden, kann nachhaltige Suchtprävention greifen.

Es kann Jahre dauern bis eine Person von der anfänglichen Probierphase, über die Missbrauchsphase in eine Abhängigkeit gelangt. Des Weiteren lässt sich eine Abhängigkeit in insgesamt vier Phasen gliedern. Jede Abhängigkeit verläuft individuell und jede/r Betroffene zeigt verschiedene und unterschiedlich viele Auffälligkeiten bzw. Stufen nach Jellinek. Die vier Phasen der Abhängigkeit verlaufen in sich fließend und dauern unterschiedlich lange an.

Ein zunehmendes und zwanghaftes Verhaltensmuster, das mehrerer Phasen passiert, zeichnet eine Suchterkrankung aus. Kennzeichnend für ein süchtiges Verhalten ist immer der zwanghafte Drang und das extreme Verlangen nach dem Suchtmittel. Ein süchtiges Verhalten muss nicht immer mit der Einnahme einer Substanz (stoffgebundene Sucht) in Verbindung stehen, süchtige Verhaltensweisen können auch beispielsweise Mager-, Spiel- oder Internetsucht (stoffungebundene Sucht) bedeuten.

Risiko- und Schutzfaktoren spielen eine bedeutende Rolle im Kontext der Entstehung eines Abhängigkeitssyndroms. Persönliche, soziale und gesellschaftliche Aspekte beeinflussen den Betroffenen individuell und können eine Suchterkrankung begünstigen (Risikofaktoren) oder eine schützende Wirkung (Schutzfaktoren) erzeugen.

7. Projekt Fragebogen

Unser Projekt Fragebogen konzentriert sich auf das Thema Drogenkonsum im Jugendalter und die Entwicklung eines interaktiven Workshops zum Thema stoffgebundene Süchte mit dem Schwerpunkt Alkohol.

7.1. Auswahl Fragebogen und praktische Projekteinheit

Durch unser Beratungsgespräch in der Fachstelle für Suchtprävention und in Überlegung mit der zuständigen ausgebildeten Beraterin, wurde uns von einer einmaligen Einheit zum Thema „Suchtprävention“ abgeraten, da diese ein langfristiger Prozess ist und erst ab ca. 15 Stunden greift. Hierfür bedarf es einer Kontinuität mit einer Schulgruppe. Demnach entschieden wir uns für kleine Sequenzen im Seminar, damit unsere Kommilitonen 1, sowie Lehrenden einen kleinen Eindruck in die

Suchtpräventionsarbeit erlangen konnten. Wir wählten die Bildungseinrichtung Schule aus, da auch Sozialarbeiter Bestandteil, in Form von Schulsozialarbeit, in das multiprofessionelle Team eingebunden sind., Lehrer haben in erster Linie den Auftrag Sach- und Fachkompetenzen den Schülern zu vermitteln. Hier grenzt sich die Soziale Arbeit ab, da sie eine andere Herangehensweise und ein differentes Zeitkontingent zu den Themen, die für Jugendliche wichtig sind haben. Schulsozialarbeiter besitzen spezifische Methodenkenntnisse und können eine neutrale Vertrauensperson für die Schüler sein. Hier wird auch die Relevanz und der Bezug zur unserem Thema „Suchtprävention im Jugendalter“ greifbar.

Zudem entschieden wir uns für einen Fragebogen, den wir in zwei verschiedenen Bildungsinstitutionen (Gymnasium und Berufsschule) durchgeführt haben. Unsere Zielgruppe, die aus 90 Befragten bestand, bewegte sich im Alter von 15 bis 18 Jahren. Unser Ziel war es, aussagekräftige und aktuelle Daten zum Drogenkonsum Jugendlicher zu erhalten, eine realistische Einschätzung über das Verhältnis des Konsums von legalen und illegalen Drogen und zu dem Problembewusstsein von Jugendlichen zu erlangen. Des Weiteren entschieden wir uns für einen Fragebogen, um Gründe darüber zu erfahren, was den Jugendlichen zum Konsum veranlasst hat und inwieweit er einschätzen kann, ob bei einer Reduktion oder Ausstieg aus dem Konsummuster er aus seinem Umfeld Hilfe erhalten würde. Wichtig für uns war, das derzeitige Ausmaß des Drogenkonsums Jugendlicher zu erfahren, um theoretisch adäquate Präventionsmaßnahmen erarbeiten zu können.

7.2. Entwicklung eines praktischen Workshops zum Thema Suchtprävention:

Ziele unseres praktischen Workshops zum Thema „Suchtprävention“ war es, die Kommilitonen spielerisch zu einer Diskussion anzuregen. Unsere Intention war, die eigene Haltung zu stoffgebundenen Drogen durch das Thesenspiel zu sensibilisieren und zur Reflexion zu motivieren. Nebenbei sollte eine Wissensvermittlung und Erweiterung im Austausch untereinander durch das Quiz stattfinden. Wir orientierten uns an einem Projekt der Suchtpräventionsberatungsstelle in Berlin: „Prev@SCHOOL“. Dieses wurde im oberen Teil bereits genauer erklärt (vgl. Fachstelle für Suchtprävention im Land Berlin).

7.3. Durchführung Fragebogen

In Absprache mit der Koordinatorin der Suchtpräventionsberatungsstelle Berlin, hatten wir die Möglichkeit, den Fragebogen in zwei verschiedene Schulen durchführen zu können. Wie bereits erwähnt wurde, handelte es sich hierbei um ein Gymnasium und um eine Berufsschule. Durch die Kontakte der Suchtpräventionsberatungsstelle konnten wir unseren Fragebogen an die Koordinatorin weiterleiten, die diesen an die Schüler und Auszubildenden aushändigte. Die ausgefüllten Fragebögen wurden an uns zurückgegeben, sodass wir mit der Auswertung beginnen konnten. Die Daten der Teilnehmer werden anonym behandelt. Die Ergebnisse werden in Punkt 5 genauer erläutert.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in folgender Verschriftlichung ausschließlich die männliche Form gewählt, die weibliche Form wird dabei stets mitgedacht.

7.4. Durchführung Projekt im Seminar

Um sich dem Thema „Sucht und Drogen“ anzunähern, wählten wir ein Thesensspiel aus. Dabei wurden die Kommilitonen aufgefordert, Position zu Thesen rund um das Thema „Sucht und Drogen“ zu nehmen. Das Augenmerk lag auf der individuellen Haltung bezüglich des Themas. Demnach wurde das eigene Verhalten zum Thema befragt. Gruppen, die eine ähnliche oder gleiche Meinung teilten, bildeten sich. Es kam zu einem ersten Austausch, der auf Erfahrungsberichten beruhte.

In der zweiten praktischen Einheit wurde eine Unfallsituation simuliert. Ein betrunkenen Rollerfahrer (welcher von uns eine Promillebrille, mit 1,3 Promille bekam) hatte einen Fußgänger angefahren. Aufgabe des betrunkenen Autofahrers war es, die verletzte Person zu verbinden und anschließend um einen Hindernisparkour zu laufen, um Hilfe zu alarmieren.

Nach Beendigung des simulierten Unfalles wurde die Promillebrille noch einmal durch die Gruppe gegeben und jeder, der wollte, durfte sie ausprobieren.

Zum Abschluss wurde das HD2 Quiz gespielt, welches rund um das Thema „Sucht und Drogen“ handelt. Durch das Drehen von einem Glücksrad durfte jedes von den beiden Teams jeweils im Wechsel Fragen zum Thema: Alkohol, Tabak, Cannabis, weitere Suchtmittel, Verhaltenssüchte und zum Thema Recht beantworten. Jede Gruppe beantwortete 5 Fragen und es ergab sich ein Sieger.

7.5. Auswertung und Erkenntnisse

Dieses Kapitel wird in zwei Blöcke gegliedert. Der erste Block befasst sich mit der Auswertung und den Erkenntnissen des Fragebogens. Der zweite Block mit den Ergebnissen des Workshops zum Thema „Suchtprävention im Jugendalter“.

7.5.1. Auswertung und Erkenntnisse des Fragebogens

Im Folgenden wird näher auf die Auswertung des Fragebogens eingegangen und die wichtigsten Ergebnisse in Zahlen dargestellt. Im Anhang sind analog Schaubilder zu finden. Die Erhebung unseres Fragebogens versuchten wir durch das Programm „Grafstat“ auszuwerten. Dies scheiterte jedoch aus technischen Gründen. Daher wählten wir eine Auswertung mit Microsoft Word. Demnach beruhen die Daten auf eigenen Errechnungen.

Es geht hervor, dass 86% der Jugendlichen bereits im Kontakt mit der Substanz Alkohol, 56% mit Cannabis und 23% mit Amphetamine waren. 60% der Befragten können sich vorstellen illegale Drogen zu konsumieren.

Nachdem erstmaligen Konsum haben sich bei der Substanz Alkohol 79% zu einem erneuten Konsum entschlossen, bei Cannabis 48% und bei Amphetaminen 18%.

Es ergab sich, dass der Konsum in der Regel innerhalb der Peer Group stattfindet und dieser tendenziell mit Gleichaltrigen oder Älteren stattfindet. Das Durchschnittsalter des ersten Konsums unserer Befragten lag bei 14,5 Jahren. Der meist angestrebte Schulabschluss der Befragten orientiert sich an der jeweils besuchten Schulform. Aus den angegebenen Berufen der Eltern erschließt sich, dass diese überwiegend über einen mittleren Abschluss verfügen.

Besonders interessant erschienen uns die angegebenen Gefühlsäußerungen während und nach dem Konsum. Diese konnte man in einer Skala von 1 bis 6, wobei 1 für „sehr gut“ und 6 für „sehr schlecht“ galt, angeben. Der Durchschnitt der Befragten während des Konsums lag bei 2, nach dem Konsum hingegen bei 3. Zudem konnte man sein eigenes Selbstwertgefühl auf einer Skala von 1 für „sehr selbstbewusst“ und 6 für „gar nicht selbstbewusst“ einschätzen. Hieraus ergab sich, dass die meisten sich im 2-3 er Bereich einstuften. Der Verlass auf die Familie (Mutter, Vater und Geschwister) wies auf, dass sich die Befragten primär auf die Mutter, sekundär auf den Vater und tertiär auf die Geschwister verlassen können. Zudem zeigte die Auswertung des Fragebogens eine reichliche Auswahl an Hobbies der Befragten auf, wie beispielsweise Volleyball, Fußball und musikalische und künstlerische Betätigungen.

Drogen scheinen ein Teil des Alltags im Leben der Jugendlichen zu sein. Dass in der Entwicklungsphase des Jugendalters viel ausprobiert und experimentiert wird, ist völlig natürlich und entspricht dem lebensphasen typischen Probierverhalten, welches in unserer theoretischen Ausarbeitung detaillierter beschrieben wird. Die Ergebnisse des Fragebogens lassen erkennen, dass es für die Jugendlichen die verschiedensten Motive und Kontexte gibt, Drogen zu probieren bzw. zu konsumieren. Die meist genannten Motive waren „Spaß“, „meine Freunde tun es auch“ und „Stress“.

Durch die Auswertung des Fragebogens konnten unsere Fragen bezüglich des Konsumverhaltens beantwortet werden und vermittelte uns ein genaueres Bild unsere Zielgruppe, was hilfreich für unsere praktische Einheit wäre, wenn diese in einer Schulklasse umgesetzt werden würde.

7.5.2. Auswertung und Erkenntnisse des Workshops

Während unserer Durchführung des Workshops im Seminar, wurde uns bewusst, dass eine erste Annäherung mit der Thematik „Drogenkonsum“ sinnvoll ist. Hierfür wählten wir das oben bereits beschriebene „Thesenspiel“. Es zeigte sich, dass dadurch Haltungen positioniert wurden, die bereichernd für die gesamte Gruppe war, sowie für den Einzelnen selbst, um sich ein Bild über die eigene Wahrnehmung zu machen.

Bei der Simulation der Unfallsituation konnten wir feststellen, dass auch die Mitstudierenden überrascht waren, wie wenig handlungsfähig man mit 1,3 Promille ist. Zunächst kann die Promillebrille mit 1,3 Promille unrealistisch wirken, da wir diese im nüchternen Zustand ausprobierten. Jedoch muss gesagt werden, dass im realen Zustand die Übergänge fließend sind und dadurch oftmals als weniger gefährlich eingestuft werden. Der schleichende Prozess verharmlost somit den Alkoholrausch. Dies konnten wir durch die Kommentare der Mitstudierenden feststellen, die das Erlebnis mit der Promillebrille zunächst in Frage stellten. Daraus schlussfolgern wir, dass es wichtig ist, bei der Durchführung mit der Promillebrille darauf hinzuweisen.

Die anschließende Rückmeldung auf die Fragen, wie sich der Verletzte und der Betrunkene in einer solchen Unfallsituation gefühlt haben, äußerten sich in Form von Gefühlsausdrücken wie Unsicher (beide), ängstlich (Verletzter), hilflos (Betrunkener) und panisch (beide).

Das HD2 Quiz ist vor allem für das frühe Jugendalter konzipiert, daher schienen die Fragen für unsere Kommilitonen teilweise niederschwellig. Für unsere Projektidee spielte dies jedoch keine Rolle, da es um die Durchführung in einer Schulklasse angelegt ist. Generell waren die Sequenzen im Seminar sehr kurzweilig, welche wir bei einer Umsetzung in einer Schulklasse zeitlich ausweiten würden. Wir können uns vorstellen, dass eine Spieleinheit, wie das das HD2 Quiz, Zugang zum Thema „Drogen“ bietet und Raum zum spielerisch wissenschaftlichen Denken anregt. Des Weiteren kann die Gruppendynamik gestärkt werden und regt zum Austausch an.

Wir wurden in unserer Annahme, dass Jugendliche am besten im Spiel und mit Spaß lernen, bestärkt, da praktische Einheiten, in denen Körper und Geist beansprucht werden, nachhaltig sind. Dies hat sich auch in der Motivation der Studierenden wiedergespiegelt, was sich durch die interaktiven Methoden bestätigen lässt (vgl. aruna e.V.).

8. Literaturverzeichnis

Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (2018): <https://www.gesundheit.gv.at/krankheiten/sucht/alkoholismus/alkoholsucht-phasen-trinktypen> (15.05.2018, 14:22 Uhr)

Bühler, Johannes (2007): Risiko-und Schutzfaktoren bei der Bewältigung von Drogenabhängigkeit. Eine Studie im stationären Bereich unter besonderer Berücksichtigung von Umweltvariablen. Verlag Dr. Kovac, Hamburg

Dilling, Horst, Mombour, Werner, Schmidt, Martin H. (2015): ICD-10. Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien. 10. überarbeitete Auflage, Hogrefe

Verlag, Bern

Fachstelle für Suchtprävention: <https://www.berlin-suchtpraevention.de/>
(26.04.2018, 13:15 Uhr)

Fachstelle für Suchtprävention im Land Berlin:
<https://www.berlin-suchtpraevention.de/neues-programm-der-fachstelle-startet-prevschool-suchtpraeventive-angebote-fuer-berliner-schulen/> (28. Mai 2018, 11:33 Uhr)

Gerrig, Richard (2015): Psychologie. 20. Auflage, Pearson Deutschland GmbH, Hallbergmoos

Heck, Peter
<http://www.suchtkrankenhilfe-schwaigern.de/info/jellinekschema/index.php> (15.05.2018, 12:46 Uhr)

Institut für Suchtprävention: <https://www.praevention.at/suchtvorbeugung/begriffs-und-problemdefinitionen/der-begriff-praevention.html> (26.04.2018, 10:05 Uhr)

Jutta Künzel-Böhmer, Gerhard Bühringer, Teresa Janik-Konecny).
http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/uebergreifende-foerderangebote/beratung/alter_ordner1/suchtpraevention/infodienst/info20/2031Praevention_E.pdf (25.04.18, 16:10 Uhr)

Kaufmann, Heinz (2001): Suchtvorbeugung in der Schule und Jugendarbeit, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Karuna e.V. : <https://www.karuna-prevents.de/start/suchtpr%C3%A4vention-spielend-f%C3%BCr-das-leben-lernen/> (30. Mai 2018, 17:23 Uhr)

Lehmann, Lothar <http://www.loleh.de/html/jellinek-schema.html>
(15.05.2018, 14:40 Uhr)

Lexikon der Psychologie (o. J.): Abhängigkeit, physische und psychische“,
<http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/abhaengigkeit-physische-und-psychische/37> (02.06.2018, 11:20 Uhr)

Petermann, Harald & Roth, Marcus (2006): Suchtprävention im Jugendalter. Interventionstheoretische Grundlagen und entwicklungspsychologische Perspektiven. Juventa Verlag, Weinheim / München.

Shell Jugendstudie <https://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie.html> (26.04.2018, 09:00 Uhr)

Schmidt B.: Suchtprävention in der Bundesrepublik Deutschland-

Grundlagen und Konzeptionen. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, 24. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA)

Schneider, Ralf (2013): Die Suchtfibel. Wie Abhängigkeit entsteht und wie man sich daraus befreit. 17. Auflage, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler

Van Treeck, Bernhard (2004): Drogen- und Suchtlexikon. Schwarzkopf & Schwarzkopf Verlag GmbH, Berlin

Wehner, Jürgen <http://www.medizininfo.de/sucht/sucht/phasen.shtml>
(15.05.2018, 14:31 Uhr)

Schulabsentismus in Berlin

Pauline Frank, Maren Fritsche, Laura Paulus

Beitrag

Inhalt

1. Einleitung
 - 1.1. Relevanz für die Soziale Arbeit
 - 1.2. Begriffsdefinitionen
 - 1.3. Zahlen zum Schulabsentismus in Berlin
2. Rechtlicher Hintergrund
3. Erscheinungsformen und Ursachen
 - 3.1. Theorien der Psychologie
 - 3.2. Soziologische Erklärungsansätze
 - 3.3. Verstärker und Auslöser
4. Prävention
5. Berliner Schuldistanzprojekte
6. Fazit
7. Quellenverzeichnis

1. Einleitung

Im Folgenden möchten wir unsere wissenschaftliche Erarbeitung zum Thema Schulabsentismus in Berlin vorstellen. Um in das Thema einzuleiten, wird zunächst die Bedeutung des Themas für die Soziale Arbeit geklärt, der Begriff des Schulabsentismus definiert und Zahlen zum Berliner Schulabsentismus aufgezeigt. Außerdem werden rechtliche Hintergründe geklärt. Des Weiteren sollen die Ursachen, sowie die fünf Stufen des Schulabsentismus erläutert werden. Um den Bogen zu unserem Projekt zu spannen werden abschließend Präventionsmaßnahmen und Schuldistanzprojekte in Berlin vorgestellt.

1.1. Relevanz des Themas für die Soziale Arbeit

Die in Deutschland herrschende Schulpflicht ist eine Voraussetzung zur Umsetzung von Bildungschancen, aber auch wichtig für ein integriertes Leben in der Gesellschaft. Bildung ist gerade in der heutigen, so hoch technisierten Gesellschaft des Informationszeitalters relevant. Wenn Kinder nicht regelmäßig am Unterricht teilnehmen, kann das zu mittel- als auch längerfristigen Folgen führen. Einerseits bekommen die Kinder die gesellschaftlichen Normen nicht mitgegeben, was dazu führt, dass sie sich schwerer im Umgang mit anderen Menschen zeigen. Dies kann langfristige soziale Benachteiligung nach sich ziehen (Ricking 2003, S. 15). „Zudem schafft das Fernbleiben von der Schule die Gelegenheitsstrukturen für delinquentes Verhalten. Je öfter Schülerinnen und Schüler nicht zur Schule gehen, desto stärker sind sie in Straftaten involviert“ (Bibow 2015, S. 4). Wenn Kinder nicht regelmäßig den Unterricht besuchen, ist das Risiko erhöht, schlechtere Schulleistungen zu erbringen und sie gefährden sogar den Schulabschluss. Ohne Schulabschluss ist aber die Voraussetzung für

die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben stark beeinträchtigt. So kommen Jugendliche leichter in Gefahr von der Sozialhilfe abhängig zu werden, keine Arbeit zu finden oder von ihrer Vollzeitstelle nicht leben zu können (Bibow 2015, S. 4). Um dem allen entgegen zu wirken ist es wichtig, dass die Soziale Arbeit früh bei Schulabsentismus präventiv arbeitet, damit Kinder sich sowohl an gesellschaftliche Normen gewöhnen aber auch ihr Recht auf Bildung wahrnehmen. Leisten können das SchulsozialarbeiterInnen sowie Lehrende der Schulen. Sinnvoll ist es, wenn SchulsozialarbeiterInnen den Kontakt aufnehmen. Sie können gezielt reagieren und helfen. Falls die Ursachen für Schulabsentismus im häuslichen Umfeld liegen, können SchulsozialarbeiterInnen direkt unterstützen und gezielt Hilfen vermitteln.

1.2. Begriffsdefinitionen

Schulverweigerung ist das wohl verbreitetste Wort für das Phänomen, welches in unserem Projekt bearbeitet wird. Dabei gibt es viele weitere Begrifflichkeiten: Schuldistanz, Schulversäumnis, Schulabsentismus, Schulphobie, Schulaversion oder Schulschwänzen. Die unterschiedlichen Bezeichnungen betrachten das hier vorliegende Problem aus verschiedenen Blickwinkeln. Legt man den Fokus auf den Konflikt zwischen SchülerInnen und LehrerInnen oder sucht man die Schuld im Schulsystem. Im Folgenden sollen verschiedene Begrifflichkeiten vorgestellt werden.

Schulverweigerung als gebräuchlichste Umschreibung lässt sich zunächst einmal in zwei Formen unterscheiden. Aktives Schulverweigern, das wiederholte Fernbleiben des Unterrichts. Es ist wohl die bekannteste Art. Andererseits das passive Schulverweigern, wobei die SchülerInnen zwar physisch anwesend sind, sich jedoch nicht am Unterricht beteiligen, sie ziehen sich zurück und verweigern sich. Ehmann und Rademacker machen in Ihrem Buch darauf aufmerksam, dass der Begriff Schulverweigerung des Weiteren kritisch betrachtet werden sollte, da der Begriff durch seine Parallele zur Wehrdienstverweigerung schnell als eine Legitimität zum Fernbleiben der Schule assoziiert wird (Ehmann 2003, S.27ff).

Der Begriff Schulaversion wird vor allem in der Sonderpädagogik benutzt. Hier liegt der Fokus darauf, dass Schule und Kind einfach nicht zusammenpassen. Es besteht weder eine Kritik an der Schule noch am Kind. Diese Unverträglichkeit will die Sonderpädagogik überwinden (Ehmann 2003, S.34).

Wir haben uns entschieden, dass wir vorwiegend die Begriffe Schulabsentismus sowie Schuldistanz verwenden möchten. Auch wenn der Begriff Schulabsentismus sperrig wirkt, ist er wegen seiner Inhalts- und Deutungsneutralität gut anwendbar. Wir möchten diesen Begriff nutzen, da wir uns dafür entschieden haben, den Fokus auf Kinder, die der Schule fernbleiben, zu legen. Das Wort „Schulabsentismus“ leitet sich aus dem lateinischen ab, wobei „absentia“ so viel wie „Abwesenheit“ (Ricking 2003, S. 1) bedeutet. So stellt der Begriff Schulabsentismus das Fernbleiben von der Bildungseinrichtung in den Mittelpunkt (Ehmann s. 34ff).

1.3. Zahlen zu Schulabsentismus in Berlin

Die aktuellsten verwertbaren Zahlen stammen aus den Jahren 2014 und 2015. Diese wurden von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin veröffentlicht und sollen im Folgenden genauer erläutert werden. Insgesamt kann gesagt werden, dass im Vergleich zum 1. Schulhalbjahr 2013/2014 die Fehlzeiten angestiegen sind, die Fehlquote bei den unentschuldigten Fehltagen sowie das zu spät kommen aber einen leichten Rückgang verbuchen kann. Diese Daten wurden an allgemeinbildenden Berliner Schulen in den Jahrgangstufen 7 bis 10 erhoben. Dazu sollen genauere Zahlen erläutert werden. Die geringsten Fehlquoten können bei den Gymnasien verbucht werden. Bei insgesamt 43.332 Schülern im Jahr 2014/2015 kam es zu 4,21 Fehltagen (pro Person pro Schulhalbjahr), wobei 0,27% dieser Fehltagen unentschuldigt waren. Die Verspätungsquote liegt bei 0,99%. Im Vergleich zu den Vorjahren ist das ein Anstieg um 0,9 % im Vergleich zum 1. Schulhalbjahr 2012/2013 und 0,14% im Vergleich zum 1. Schulhalbjahr 2013/2014. Integrierte Sekundarschulen besuchten 2014/2015 57,272 SchülerInnen in Berlin (in den Jahrgangsstufen 7 bis 10). In Absoluten Zahlen brachten die SchülerInnen es auf 422,382 Fehltagen. Das entspricht 7,85 Fehltagen pro Kopf. 2012/2013 sowie 2013/2014 waren es 7,67. 102,441 Unentschuldigte Fehltagen waren es 2014/2015 in den integrierten Sekundarstufen. Auch hier hat sich die Verspätungsquote gesenkt, von noch 3,00% 2013/2014 auf nur noch 2,66% im 1. Halbschuljahr 2014/2015. Unter dem Förderschwerpunkt „Lernen“ fasst man Kinder zusammen, welche trotz individueller und verschiedener Förderung die Bildungsziele der Allgemeinen Schule nicht erreichen können. Auch hier gibt es Zahlen. Im 1. Schulhalbjahr 2014/2015 waren es 2.009 Schüler welche es auf 12,60 Fehltagen pro Kind pro Halbjahr brachten. (Bibow 2015S. 8 f).

2. Rechtlicher Hintergrund

In Deutschland unterliegt jedes Kind einer Schulpflicht, welche 10 Schuljahre umfasst (Paragraph 42 SchulG Berlin). (schulgesetz-berlin.de) Jedes Bundesland hat ein eigenes Schulgesetz. In Berlin handeln alle Schulen nach dem Berliner Schulgesetz. Jeweils das bezirkliche Schulamt ist für die Überwachung der Einhaltung der Schulpflicht zuständig. Laut Berliner Schulgesetz sind die Erziehungsberechtigten dafür verantwortlich, dass ihre Kinder die Schulpflicht wahrnehmen. (Paragraph 44 SchulG Berlin:

„Die Erziehungsberechtigten verantworten die regelmäßige Teilnahme der oder des Schulpflichtigen am Unterricht und an den sonstigen verbindlichen Veranstaltungen der Schule[...]“ (schulgesetz-berlin.de) Laut der AV Schulbesuchspflicht sind die Schulen verpflichtet, dem Schulamt mithilfe einer Schulversäumnisanzeige zu melden, wenn ein Schüler/ eine Schülerin an fünf Tagen in einem Schulhalbjahr unentschuldigt fehlt. Daraufhin informiert das Schulamt sowohl das zuständige Jugendamt als auch den schulpсихologischen Dienst. Die Erziehungsberechtigten werden zu einem Gespräch in der Schule und zu einer Anhörung durch das Schulamt

geladen. Führen diese Maßnahmen nicht dazu, dass das Kind wieder regelmäßig zur Schule geht, bietet Paragraph 126 des Schulgesetzes dem Schulamt mehrere Sanktionsmöglichkeiten. Wenn die Erziehungsberechtigten die Schulpflicht ihrer Kinder nicht umsetzen können, handelt es sich um eine Ordnungswidrigkeit. Hierfür kann ein Bußgeld von bis zu 2500 Euro verlangt werden. Dieses Bußgeld wird vom Schulamt und nicht von der jeweiligen Schule verhängt. Im Anschluss oder aber parallel zum Bußgeld kann laut dem Verwaltungsvollstreckungsgesetzes ein Zwangsgeld von bis zu 50.000 Euro angedroht und in einem zweiten Schritt festgelegt werden (Paragraph 5a in Verbindung mit den Paragraphen 11 und 13). Sollten auch diese Maßnahmen nicht dazu führen, dass das Kind wieder regelmäßig die Schule besucht, kann eine zwangsweise Zuführung durch die Polizei veranlasst werden. (Bibow 2015, S. 16) Dies entscheiden die Schulleitung und die Schulbehörde nach Paragraph 45 Absatz 1 Schulgesetz gemeinsam. („Nimmt eine schulpflichtige Schülerin oder ein schulpflichtiger Schüler ohne berechtigten Grund nicht am Unterricht teil [...], entscheidet die zuständige Schulbehörde mit der Schulleiterin oder dem Schulleiter über die Zuführung durch unmittelbaren Zwang.“) (schulgesetz-berlin.de) Schulabsentismus kann als Indiz für eine Kindeswohlgefährdung nach Paragraph 8a SGB XIII und Paragraph 1666 BGB angesehen werden. Deshalb kann eine Einbeziehung des Familiengerichts sinnvoll beziehungsweise notwendig sein. In diesem Falle ist das Jugendamt verpflichtet, zu melden. Sollte es zu einem Verfahren kommen, ist es sinnvoll, das Schulamt miteinzubeziehen. Dieses leitet nach der zweiten Schulversäumnisanzeige oder nach einer Meldung über 50 unentschuldigte Einzelstunden, den Vorgang an die Schulaufsicht weiter und diese entscheiden in Abstimmung mit dem Jugendamt, ob das Familiengericht informiert werden soll. Das Schulamt wird anschließend informiert und die Klassenleitung geladen. (Bibow 2015, S. 39)

3. Erscheinungsformen und Ursachen von Schulabsentismus

Man spricht von Schulabsentismus oder Schuldistanz, wenn sich ein/eine SchülerIn geistig, zeitlich oder räumlich vom Unterricht distanziert. Dabei sind die Erscheinungsformen und Auslöser, warum ein Kind oder Jugendlicher sich der Schule fern hält auf die verschiedensten Ursachen zurückzuführen. Bevor die Ursachen gesucht werden können, ist es wichtig, dass die Fachkräfte der Schule die Änderung des Verhaltens und das Muster der Abwesenheit dokumentieren. Unterrichtsvermeidende Verhaltensweisen können ein Anfang eines langen Ablösungsprozesses von der Schule sein. Daher ist ein frühes Erkennen und Handeln wichtig. Prinzipiell kann man drei Unterteilungen vornehmen, die diesen Prozess deutlich machen:

unauffällig vom Unterricht abwenden

Dazu zählt träumen und abschalten, sprich dem Unterrichtsgeschehen nicht mehr zu folgen, sich leicht ablenken lassen, nicht mehr aktiv am Unterricht beteiligen durch Wortbeiträge oder in der Gruppenarbeit, häufiger Toilettenbesuch als Ausweichmethode um nicht mehr folgen zu müssen und häufige Arztbesuche während des Unterrichts.

auffällig von Unterricht abwenden

Dazwischen rufen, damit der Unterrichtsfluss gestört wird und das absichtliche Verletzen von Normen (kippen, quatschen) um zeitweise von Unterricht ausgeschlossen zu werden, können hier als Vermeidungsstrategien beobachtet werden.

Sonstige Hinweise, dass sich der/die SchülerIn vom Unterricht abwendet können Leistungsrückstände, Nähe zu anderen Schuldistanzierten und der Rückzug von den Mitschülerinnen und Mitschülern sein. Um die Intensität des Schulabsentismus einheitlich festhalten zu können gibt es "die fünf Stufen der Schuldistanz", welche auf den Schulversäumnisanzeigen dokumentiert werden. Die Stufen eins und zwei sind eher unauffällig und werden daher häufig zu spät oder gar nicht von Lehrenden gesehen. Jedoch hat sich gezeigt, dass schon in den frühen Stufen des Schulabsentismus Lernfortschritte verhindert werden, wenn sich SchülerInnen auffällig oder unauffällig vom Unterricht abwenden. Daher ist ein sensibles Beobachten und Wahrnehmen der ersten Warnsignale, wie sie oben beschrieben werden, besonders zu berücksichtigen. In diesen Phasen sind SchülerInnen noch zu erreichen und es ist möglich einer weiteren Schuldistanz entgegen zu wirken. Hier sind erste Gespräche ratsam um die Gründe zu erfahren und gegebenenfalls weitere Handlungsschritte zu besprechen. Dabei sind unentschuldigte Fehlzeiten den Personensorgeberechtigten, in der Regel die Eltern, mitzuteilen.

Bei bis zu 10 Fehltagen pro Schulhalbjahr ist der/die SchülerIn zur "Stufe 2" zuzuordnen. Hierbei kommt es vermehrt zu Verspätungen, körperlichen Abwesenheiten in einzelnen Stunden und zu provozieren des Ausschlusses aus der Klasse. Summiert sich die Anzahl der Fehltag in einem Schulhalbjahr steigt die Stufe auf der Schulversäumnisskala. Beim regelmäßigen Fernbleiben der Schule von 11-20 Tagen, ordnet man den/die SchülerIn bereits zur dritten Stufe zu. Hat der/die SchülerIn die Stufe 4 erreicht, äußert sich dies durch Resignation und dem völligen Rückzug aus dem Unterrichtsgeschehen (intensives Fernbleiben; 21-40 Tage). Erhöhen sich die Fehltag um mehr als 40 Tage, so spricht man von der höchsten Stufe der Schuldistanz, der fünften Stufe. Auch hier entzieht sich der/die SchülerIn überwiegend dem Unterricht. (Bibow 2015, S.6-7)

Die Ursachen von Schuldistanz können sehr unterschiedlich und in verschiedenen Bereichen angesiedelt sein. Dabei können Faktoren miteinander zusammenhängen und wirken. Für den/die SchülerIn löst Schuldistanz für einen kurzen Moment das Problem und sie lernen so Vermeidungsstrategien. Durch ein frühzeitiges Erkennen der Professionellen kann der Distanzierungsprozess aufgehalten werden. Um alle Einflusskriterien zu begreifen, ist ein systematisches Arbeiten wichtig. Der/die SchülerIn soll in seiner Lebenswelt wahrgenommen werden, dabei ist die Familie, die Freunde und die Umwelt von großer Bedeutung um Zusammenhänge und Auslöser identifizieren zu können. Zugehörigkeit, Anerkennung, Sicherheit, Wohlfühlen und Erfolgserlebnisse sind für SchülerInnen im Schulalltag wichtig. Die Herausforderung dabei ist es, zu ergründen, wo die Unstimmigkeit vorhanden ist. Schulabsentismus gilt in der

Wissenschaft als multifaktoriell bedingtes Verhalten (Vgl. Stamm 2009, S.19-20).

Die Faktoren können dabei psychologisch und soziologisch erörtert werden. Im Nachfolgenden möchten wir einige Theorien vorstellen, welche zum Verstehen und Nachvollziehen der Gründe für Schulabsentismus hilfreich sein können.

3.1. Theorien der Psychologie

Modelllernen

Das Modelllernen wurde erstmals vom amerikanischen Psychologen Albert Bandura verfasst. Es ist eine sozial-kognitive Lerntheorie die beinhaltet, dass das Verhalten anderer Personen bewusst oder unbewusst beobachtet und angeeignet wird. Ein bei einer Person wichtiges und erstrebenswertes Verhalten wird rasch angeeignet, muss aber nicht sofort zur Anwendung kommen. In Bezug zur Schuldistanz könnte vermutet werden, dass ein Fernbleiben des Unterrichts von MitschülerInnen oder älteren Geschwistern abgeschaut wird, dabei misst sich die Wahrscheinlichkeit des Aneignens am Erfolg oder Misserfolg des beobachteten Modells.

Theorie der differentiellen Assoziation

Diese Theorie entstammt dem Theoriegefüge der so genannten Chicagoer Schule und wurde 1939 erstmals durch Sutherland formuliert. Sie stützt sich auch auf ein lerntheoretisches Lernmodell und stellt die Theorie auf, dass durch soziale Kontakte in einer intimen Gruppe (z.B. Peer-Gruppe) Verhaltensmuster, Wertorientierungen oder Reaktionsweisen vermittelt und erlernt werden. Subgruppen werden durch Werte und Normen bestimmt, bei denen das Individuum einzelne dessen übernimmt. Heute wird diese Theorie unter anderem auch für die Begründung von Schulabsentismus herangezogen. Wagner fasst so treffend zusammen: "die Ursachen intensiver Schulabstimmung in dem Lernprozess [...], der sich aus der engen Kommunikation und Interaktion mit anderen Schulverweigerern ergibt" (Wagner 2002 S.9).

3.2. soziologische Erklärungsansätze

Anomietheorie

Das Konzept von Durkheim bezog sich auf den Zustand relativer Norm- und Regellosigkeit in der Gesellschaft. Aufbauend entwickelte Merton eine funktionalistische Theorie abweichenden Verhaltens welche die Sozialstruktur in den Mittelpunkt rückt. Ihn interessierte, in welcher Art und Weise soziale und kulturelle Strukturen Druck auf den Einzelnen in einer bestimmten Situation ausüben und wie sich resultierend daraus, diese Person sozial abweichend verhält. Wichtigste Elemente sind dabei die kulturell festgelegten Ziele, Absichten und Interessen, sowie die sozialstrukturellen Mittel ihrer Verwirklichung. Merton geht von einem gleichen Wertekonsens aus, jedoch stehen dabei nicht jedem Individuum die gleichen Mittel zur Erreichung zur Verfügung. Das Individuum ist durch institutionalisierte Normen eingeschränkt in

dieser Erreichung. Entsteht eine Kluft zwischen kulturell bestimmten Zielen und sozialstrukturellen Mitteln, kommt es zur Anomie und damit zum abweichenden Verhalten. Um den Vergleich zum Schulabsentismus zu verdeutlichen müssen wir den schulischen Erfolg und gesellschaftliche Anerkennung als zwei Größen betrachten. Für SchülerInnen entsteht ein Missverhältnis, wenn sie die schulischen Leistungen nicht erbringen können. Hierbei verlagert sich die Zielerreichung auf außerschulische Anerkennung, bspw. die einer Peer-Gruppe. Das ursprüngliche Ziel nach schulischem Erfolg rückt dabei immer weiter nach hinten. Es kann somit zur Aufrechterhalten oder Steigerung dieses devianten Verhaltens kommen.

Labeling Approach

Der Labeling Approach, auch Etikettierungsansatz genannt, basiert auf dem symbolischen Interaktionismus nach Mead (1978). Die ersten Gedanken dazu kamen von Tannenbaum 1938. Die Theorie geht davon aus, dass abweichendes Verhalten nicht durch soziales Versagen eines Individuums entsteht, sondern speziellen Definitions- und Zuschreibungsprozessen von Instanzen sozialer Kontrolle in der Gesellschaft zugeschrieben werden kann. Tannenbaum formuliert so passend: "The young delinquent becomes bad, because he is defined as bad" (Tannenbaum 1953, zitiert nach Schwind 2003, S. 141).

Es geht in erster Linie nicht um die Ursachen von abweichenden Verhalten, sondern sie interessieren sich v.a. für die soziale Reaktion auf bestimmte Verhaltensweisen.

Labeling Approach würde einmaliges Schwänzen als primäre Devianz bezeichnen, folgt darauf eine Stigmatisierung des/der SchülerInnen als "Schwänzer" kann sich das Verhalten verfestigen und sie weiter vom Unterricht fernhalten. Zusammenfassend sind alle aufgeführten Theorien für uns von bedeutsamem Erklärungswert. Schulabsentismus wird in der fachlichen Diskussion bisher als schwer zu ergründendes Phänomen bezeichnet, bei dem viele Faktoren zusammenwirken und es doch schwer fällt die sich gegenseitig, zu bedingten Wirkungen festzuhalten. (Stamm et al. 2009, S.26- 31)

3.3. Verstärker und Auslöser

Als Risikofaktor für Schulabsentismus wird unter anderem Armut aufgeführt. Dabei stellen Wissenschaftler die These auf, je mehr die materielle, soziale und kulturelle Armut ausgeprägt ist, je mehr Chancenbenachteiligung erfahren wird, desto größer ist die Gefahr, dass der Schulbesuch als nicht erfolgreich oder notwendig angesehen wird. Eltern können oft aus eigenen materiellen und sozialen Problemen nicht unterstützend für ihre Kinder tätig werden. Wenn Kinder keine Erfolgserlebnisse erfahren und keine Hilfe unterstützend zur Seite steht, festigen sich diese und es kann dazu kommen, dass das Kind abschaltet. Kommen dann noch andere Risikofaktoren dazu, kann es zur Schuldistanz kommen. Sprich, ist keine Hilfe und eine schwache Kontrolle von Zuhause vorhanden, kann sich das Kind oder der Jugendliche außerschulische Aktivitäten und Kontakte suchen. Schulaversive Cliques sind dann beliebt, wenn keine Zugehörigkeit in der Klasse erfolgt ist. Daraus resultiert dann die Schuldistanz als emotionale Entlastung, Zeit um Geld zu

verdienen und/oder um Spaß zu haben. Weitere mögliche Verstärker sind in den Bereichen Schule, Familie, Angst, Jugendkultur und Clique und individuelle Faktoren zu finden.

<u>Schule</u> <ul style="list-style-type: none"> - fehlende Partizipationsmöglichkeit - fehlende Kommunikation zwischen Schule und Eltern - Unter-/Überforderung wird nicht erkannt 	<u>Angst</u> <ul style="list-style-type: none"> - Schulphobie - Schulangst - Mobbing - Versagens-, Prüfungs-, Zukunftsangst
<u>Familie</u> <ul style="list-style-type: none"> - Eltern sind überfordert - Eltern haben negative Einstellung zur Schule - Brüche (Trennung, Tod etc.) - häusliche Gewalt oder Missbrauch 	<u>Jugendkultur und Clique</u> <ul style="list-style-type: none"> - Suchtverhalten Medien - gemeinsames Fernbleiben, stärkt Zusammenhalt - Fehlen als Mutbeweis und Statusgewinn
<u>individuelle Faktoren</u> <ul style="list-style-type: none"> - schwaches Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten - Orientierung an Misserfolg - (unerkannte) Beeinträchtigung - funktionaler Analphabetismus (Bibow 2015, S.11-12) 	

4. Prävention von Schulabsentismus

Um präventiv gegen Schulabsentismus vorgehen zu können, müssen die Schulen sich regelmäßig selbstkritisch reflektieren. Außerdem sollten alle Schulen Statistiken sowohl zu den Leistungen als auch zu den Fehlzeiten (entschuldigt und unentschuldigt) führen. Die Lehrkräfte haben durch ihre Unterrichtsgestaltung großen Einfluss auf das Schulverhalten der Kinder. So sollten die Unterrichtsstunden möglichst ansprechend, individuell und abwechslungsreich gestaltet werden. Die Lehrkräfte sollten sich stets fragen, wie sie ihren Unterricht gestalten können, so dass jeder Schüler/ jede Schülerin gerne daran teilnimmt. (Bibow 2015, S.20) Verträumtes und abwesendes Verhalten von Schülern/Schülerinnen darf keinesfalls ignoriert werden. Hier kann entgegengewirkt werden, wenn da pädagogische Handeln angepasst wird. Außerdem kann der Schulalltag nur gelingen, wenn die Kinder Anerkennung von den Fachkräften erfahren. (Bibow 2015, S.26) Es ist auch wichtig, dass Eltern und Kinder von Beginn an wissen, wie die jeweilige Schule mit Fehlzeiten umgeht. Es sollten klare Regeln für Verspätungen, Versäumnisse einzelner Stunden und das fehlen an einem oder mehreren Schultagen vorliegen. Es muss klar sein, dass schon stundenweise Abwesenheiten registriert werden und es zu Rückfragen

kommt. Die AV-Schulbesuchspflicht schreibt vor, dass die Erziehungsberechtigten bereits am ersten unentschuldigten Fehltag (oder auch bei einzelnen unentschuldigten Fehlstunden) telefonisch informiert werden müssen. Es sollte klar sein, ob die Lehrkraft, die SchulsozialarbeiterInnen oder die Schulleitung diese Anrufe tätigt. Außerdem sollten die Schulpflichtigen zum nächstmöglichen Zeitpunkt mit ihren Fehlzeiten konfrontiert werden und es sollte eine Erklärung verlangt werden. Wenn es zu ersten unentschuldigten Fehlzeiten kommt, kann es sinnvoll sein, eine Vereinbarung zwischen dem Schüler/ der Schülerin, den Erziehungsberechtigten und der Lehrkraft zu treffen. Kommt es zu mehrfachen unentschuldigtem Fernbleiben kann laut Berliner Schulgesetz eine Klassenkonferenz einberufen werden. In dieser soll unter Aufsicht der Schulleitung eine Ordnungsmaßnahme festgelegt werden. Dies sollte allerdings nur in Verbindung mit pädagogischen Maßnahmen geschehen. Eine Klassenkonferenz kann dabei helfen, dem Kind die Brisanz des Themas aufzuzeigen. Es soll klar werden, dass der regelmäßige Besuch der Schule verpflichtend ist. (Bibow 2015, S.21-22) Häufige Fehlzeiten können ein Zeichen für nichtgelingende Elternarbeit sein. Die Erziehungsberechtigten sollten über die Strukturen der Schule aufgeklärt sein und im Falle von auffälligem Verhalten ihres Kindes sofort benachrichtigt werden. Hier reichen Briefe oder Telefonate oftmals nicht aus, sodass Elterngespräche empfohlen werden. Die Fachkräfte sollten sich ein Bild über die familiäre Situation des schuldistanzierten Schülers/ der Schülerin verschaffen, da diese mögliche Verstärker von Schulabsentismus sein können. Außerdem können Familienangehörige einen anderen Einfluss auf das Kind haben, sodass diese bei der Umsetzung der Schulpflicht behilflich sein können. Eltern wissen oft sehr gut, was ihre Kinder brauchen und was ihren Kindern helfen kann, weshalb es Sinn macht, einen Handlungsplan gemeinsam mit der Familie zu erarbeiten. Die Fachkräfte sollten daher von Anfang an bemüht sein ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Erziehungsberechtigten aufzubauen. (Bibow 2015, S. 22.) Ein weiterer wichtiger Punkt um Schuldistanz bestmöglich zu verhindern ist die Partizipation der Schülerschaft. Die Kinder sollten wissen, dass es in der Schule um sie geht und dass sie jederzeit die Möglichkeit haben, ihren Schulalltag mitzubestimmen, sodass sie sich in positiver Form mit der Schule und dem Schulalltag identifizieren können. (Bibow 2015, S. 25)

Unter dem Titel „Schuldistanz vorbeugen, Schulerfolg sichern“ werden Qualitätsstandards für Berliner Schulen formuliert. Über das Landesprogramm „Jugendsozialarbeit an Schulen“ werden Fachkräfte im Umgang mit Schuldistanz fortgebildet. Hat eine Berliner Schule eine Fehlquote von über 4 %, berät die Schulaufsicht und vereinbart Ziele. Jede Schule bestimmt eine/einen Netzwerkbeauftragte/-beauftragten, der im Kontakt mit dem Jugendamt, dem Schulamt, der Polizei und anderen Partnern steht. Die Schulen verfügen über ein Absenzsystem. (Bibow 2018, Anlage 3) Außerdem gibt es zahlreiche Schuldistanzprojekte in Berlin, die im nächsten Kapitel erläutert werden.

5. Berliner Schuldistanzprojekte

In Berlin gibt es viele Projekte, um Schulabsentismus vorzubeugen oder aber Kinder und Jugendliche, für die der reguläre Unterricht nicht mehr zielführend ist, aufgefangen werden. Einige dieser Projekte sollen hier vorgestellt werden:

„Coole Schule“: Das Projekt arbeitet nach Paragraph 27 SGB VIII Hilfe zur Erziehung und richtet sich an SchülerInnen der 7. Und 8. Klasse. Eine Mitarbeit der Personen- sorgenberechtigten ist Voraussetzung. Es soll die Team-, Konflikt-, Kritik-, Kommunikations- und Durchsetzungsfähigkeit der SchülerInnen gestärkt werden. Außerdem sollen die Wissensdefizite verringert werden und Lernkompetenzen wiederaufgebaut. Auch die sozialen Fähigkeiten sollen wieder antrainiert werden. Schlussendlich sollen der Schulabschluss und ein gelingender Übergang in die Arbeitswelt erreicht werden. Das Projekt existiert seit 2005 an zwei Schulen in Berlin-Hellersdorf in Kooperation mit dem Träger Tandem BQL. (tandembqg.de)

Grundschulprojekt Bethanien: Hierbei handelt es sich um eine Kooperation des Pestalozzi-Fröbel-Hauses mit fünf Grundschulen aus dem Bezirk Friedrichshain/- Kreuzberg. Jeweils in Kleingruppen werden dort schuldistanzierte Grundschüler unterrichtet. Es soll die Reintegration in die Regelschulen vorbereitet und begleitet werden. Dies geschieht mit dem Schwerpunkt Werkpädagogik. Durch das handlungsorientierte Lernen steht die Lebenswelt der SchülerInnen im Vordergrund. Es werden handwerkliche als auch soziale Kompetenzen erworben. (pfh-berlin.de)

Kurswechsel: Dieses Projekt bietet Pankower SchülerInnen der 5., 6. Und 7. Klasse Unterstützung, die in ihrem Verhalten zunehmend auffallen. Dafür werden sie vorübergehend aus dem Konfliktfeld ihrer Schule herausgenommen. Es handelt sich um eine Leistung nach Erziehungs- und Ordnungsmaßnahme nach Paragraph 62 und 63 SchulG Berlin in Verbindung mit Hilfe zur Erziehung nach Paragraph 27 SGB VIII. Auch hier sollen soziale Fähigkeiten aufgebaut werden. Die Eltern werden in ihrer Erziehungsarbeit unterstützt und es findet ein Clearing zur schulischen Perspektive des Schülers/der Schülerin statt. Die Projektzeit beträgt jeweils 12 Wochen. Gefördert wird das Projekt durch das Jugendamt Pankow, die Regionale Schulaufsicht Pankow, das Schul- und Sportamt des Bezirksamtes Pankow sowie durch den freien Träger Pfefferwerk Stadtkultur gGmbH. (pfefferwerk.de)

6. Fazit

Wenn Kinder oder Jugendliche nicht mehr am Unterricht teilnehmen wollen, sollte das von Anfang an Ernst genommen werden. Es ist sowohl Aufgabe der Lehrkräfte als auch der SchulsozialarbeiterInnen dieses Phänomen frühzeitig zu erkennen und dem entgegenzuwirken. Deshalb ist es wichtig, dass die Fachkräfte über die Anzeichen von Schulabsentismus informiert sind. Außerdem sollten LehrerInnen den Unterricht stets so gestalten, dass alle SchülerInnen gerne daran teilnehmen. SozialarbeiterInnen an Schulen müssen aktiv Elternarbeit gestalten, um über mögliche Risikofaktoren, die Schuldistanz verstärken können, informiert zu sein.

Ein regelmäßiger und erfolgreicher Schulbesuch stärkt die Kinder in vielerlei Hinsicht: sie sind selbstbewusster, selbstständiger und verfügen über ausgeprägte Sozialkompetenzen. Die Mitgestaltung des Schulalltags lässt sie Partizipation erleben. Ein gelungener Schulabschluss ist in unserer Gesellschaft sehr wichtig für soziale Sicherheit. Auch die gesellschaftliche Teilhabe gelingt mit einer guten Schulbildung besser. Somit ist es eine wichtige Aufgabe der Sozialen Arbeit, Schulabsentismus weitestgehend zu verhindern, präventiv entgegenzuwirken oder mit individuellen Angeboten zu intervenieren. Je länger sich SchülerInnen schuldistanziert verhalten, desto schwieriger wird es, sie in ihre Regelschule zu reintegrieren. Deshalb sind gelingende Schuldistanzprojekte sehr wichtig. Sie sind außerdem ein gutes Angebot, um verhaltensauffällige Kinder soweit zu unterstützen, dass Schuldistanz verhindert werden kann.

Um jedem Schüler/ jeder Schülerin die bestmögliche Schulbildung zu gewährleisten, müssen Schule, Soziale Arbeit und jegliche Behörden mithilfe von abgestimmten Konzepten Hand in Hand arbeiten. Außerdem darf beim Thema Schulabsentismus nie die Rolle der Eltern vernachlässigt werden.

7. Quellenverzeichnis:

- Bibow, Mareike, Mitteilung zur Kenntnisnahme über Schuldistanz. Maßnahmen zur Prävention und Intervention in den Bezirken. Auswertung und Schlussfolgerungen (Ergänzung zur Drucksache 17/1612), Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2018
- Bibow, Mareike, Schuldistanz. Handreichung für Schule und Sozialarbeit, Berlin: Bonifatius GmbH Druck-Buch-Verlag, 2015
- Ehmann, Christoph/ Rademacker, Hermann, Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss. Vom leichtfertigen Umgang mit der Schulpflicht in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmannverlag GmbH & Co. KG, 2003.
- Ricking, Heinrich, Schulabsentismus als Forschungsgegenstand, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. Oldenburg: BIS Verlag, 2003
- Stamm, Margrit/Ruckdäschel, Christine/Templer, Franziska/Niederhauser, Michael, Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen, 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, 2009
- Pfefferwerk: <https://www.pfefferwerk.de/pfefferwerk/index.php/kurswechsel> (14.06.2018)
- PFH Berlin:
<http://pfh-berlin.de/kinder-und-jugendhilfe/arbeiten-und-lernen/grund-schulprojekt-bethanien> (14.06.2018)
- Schulgesetz Berlin:
<http://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/schulgesetz.php> (14.06.2018)
- Tandem BQL:
<https://www.tandembqg.de/index.php?cmssite=94> (14.06.2018)

Praxisprojekt: Präventionsbogen

Das Thema Schulabsentismus begegnet uns sowohl im Kontext der Arbeit im Jugendamt als auch in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. So wurden wir bereits durch unsere Studierendenjobs als auch durch unser Praxissemester mit diesem Praxisproblem konfrontiert. Im Jugendamt durch das Erhalten von Schulversäumnisanzeigen und der Pflicht zu intervenieren und in der stationären Hilfe durch die oftmals stark vorbelasteten Kinder, welche versuchen, den Schulalltag zu meiden.

Durch das Seminar im Wintersemester 2017/18 „Arbeit im RSD“ und Kontakte im Jugendamt, sind wir auf das Lichtenberger Programm „SchulFAN“ aufmerksam geworden. Wir wollten uns mit diesem Projekt beschäftigen, weil es sich mit schuldistanzierten GrundschülerInnen befasst und diese Altersspanne besonders interessant für uns war, da uns nicht klar war, dass Schulabsentismus schon im Grundschulalter beginnen kann.

Es handelt sich hierbei um ein teilstationäres Angebot nach § 27 in Verbindung mit § 32 SGB VIII. Die Fachkräfte arbeiten mit bis zu 10 Klassen in einer Gruppe zusammen. Sie verfolgen dabei den multifamilientherapeutischen Ansatz bei dem mehrere Familien, die in ihrem Alltag mit ähnlichen Problemen konfrontiert sind, gleichzeitig in einer Gruppe nach einem systemisch-familientherapeutischen Ansatz arbeiten. Ziel dabei ist es, die Beziehungs- und Handlungskompetenzen der Familien zu stärken. Zielgruppe des Projektes sind Familien deren Kinder in die 1.-6. Klasse gehen, deren persönliche und familiäre Situation durch eine besondere Problemdichte gekennzeichnet ist und die begleitend zur schulischen Förderung einer intensiven pädagogisch-therapeutischen Unterstützung bedürfen.

Ziel unserer Arbeit sollte sein, herauszufinden wie nachhaltig das Projekt SchulFAN ist. Wir versuchten über mehrere Wege und Kontakte SchulFAN zu erreichen, um mit ihnen zusammenzuarbeiten. Durch Kontakte ins Jugendamt konnten wir an einer Evaluationsveranstaltung von SchulFAN teilnehmen. Leider kam es nie zu einer Rückmeldung von SchulFAN auf zahlreiche Kontaktversuche unsererseits. Gleichzeitig kontaktierten wir alle Lichtenberger Grundschulen, mit dem Ziel, Interviews mit den jeweiligen Schulsozialarbeitern zu führen. Wir wollten herausfinden, welche Hilfen bezüglich Schulabsentismus an Lichtenberger Grundschulen angeboten werden. Leider bekamen wir auch von den Schulen keine Rückmeldung. Während der Kontaktversuche begannen wir gleichzeitig mit der Literaturrecherche. Wir stellten fest, dass es speziell zur Schuldistanz im Grundschulalter keine konkreten Erhebungen gibt und die Literatur oft erst bei dem Übergang von Grundschule zur Sekundarschule ansetzt.

Deshalb beschlossen wir, uns nicht auf eine Altersklasse festzulegen, sondern uns nur auf das Land Berlin zu spezialisieren. Wir einigten uns auf das Thema

„Schulabsentismus in Berlin“ und bemerkten bei unserer Recherche, dass das Thema Prävention zwar überall behandelt wird, es aber meistens nur um rechtliche Maßnahmen oder Interventionen, die schon zu spät kommen, geht. Unter anderem nutzten wir die Handreichung zum Thema Schuldistanz vom Land Berlin.

Es fällt auf, dass es kaum um die Individualität von SchülerInnen geht und deren persönliches Befinden. Deshalb beschlossen wir, einen eigenen Präventionsbogen zu entwerfen, um unsere eigenen Ideen miteinzubringen und um eine kurze Übersicht für Fachkräfte an Berliner Schulen zu erstellen. Diesen Präventionsbogen wollen wir außerdem nutzen, um unser Schwerpunktprojekt mit dem Forschungsmodul im Bachelorstudiengang zu verbinden. Wir wollen den Präventionsbogen verwenden, um die Vorgehensweise von Berliner Schulen bei Schulabsentismus miteinander zu vergleichen. Mithilfe des Bogens haben wir einen guten Überblick über mögliche Präventionsmethoden und können damit die Fachkräfte an den Schulen gezielt fragen, welche Methoden bei ihnen umgesetzt werden, und mit welchem Erfolg. Das gibt uns die Möglichkeit, Theorie und Praxis miteinander zu vergleichen. Da jede Schule Statistiken zur Schuldistanz führen muss, lässt sich nachvollziehen, welche Konzepte am besten zum Thema Schuldistanz für die SchülerInnen am zielführendsten ist.

Viele Bundesländer haben ihre eigene Handreichung für den Umgang mit Schulabsentismus, nach denen die Fachkräfte handeln sollen. Deshalb verglichen wir diese und zogen weitere Literatur hinzu. Prävention bedeutet für uns, dass der Schüler/die Schülerin den Bezug zur Schule nicht verlieren darf. Es muss gehandelt werden, bevor derjenige/diejenige von den Unterrichtsstunden fernbleibt. Das heißt, Lehrkräfte haben die Aufgabe, jedes Kind/ jede/n Jugendliche individuell im Blick zu haben und zusätzlich noch eine positive Beziehung zu den Erziehungsberechtigten aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Diese Aufgaben sollen durch die SchulsozialarbeiterInnen unterstützt werden. An machen Schulen ist lediglich die Soziale Arbeit für die Elternarbeit zuständig, ein weiteres Vorgehen, welches wir mithilfe unseres Präventionsbogens erfragen und überprüfen wollen.

Wir sehen unseren Präventionsbogen als eine Zusammenfassung für Lehrkräfte und SchulsozialarbeiterInnen, die mit dem Thema Schulabsentismus konfrontiert werden. Es handelt sich um ein übersichtlich gestaltetes Dokument, das nicht wie die meisten Handreichungen aus über 30 Seiten besteht, sondern kurz und knapp wiedergibt, wie sich Schuldistanz vermeiden lässt oder bereits schuldistanzierte SchülerInnen wieder in den Unterricht zurückgeführt werden können.

Am Ende des Bogens haben wir nützliche Kontakte wie die Berliner Schulaufsicht und den schulpsychologischen Dienst mit Telefonnummer aufgeführt, als Anlaufstellen für Fachkräfte, die Informationen oder einen Austausch zum Schulabsentismus brauchen.

Der Präventionsbogen wurde übersichtlich gehalten und in einer angemessenen Sprache für Fachkräfte formuliert.

WIE KANN SCHULDISTANZ VERHINDERT WERDEN?

Ein Studierendenprojekt zum Thema
SCHULABSENTISMUS

Präventionsbogen für Fachkräfte an Berliner Schulen

- Ein angst- und gewaltfreies Umfeld schaffen (Mobbing erkennen und verhindern)
- Akzeptierende Haltung gegenüber jedem Schüler/jeder Schülerin einnehmen
- Individuelle Förderung und lebensweltorientierte Unterrichtsgestaltung
- Positive Beziehungsgestaltung (SchülerIn-LehrerIn /SchülerIn-SchülerIn)
- Schulische Erfolge ermöglichen
- Kontinuierliche Elternarbeit
- Partizipation im Schulalltag zulassen
- Einbeziehung des sozialen Umfelds
- Austausch zwischen den Fachkräften
- Reflexion und Supervision
- Gelingende Kooperation von Bildungssystem und Jugendhilfe
- Auf Übergänge vorbereiten (Grundschule-Sekundarschule)
- Schülergespräche führen
- Fehlzeiten von Beginn an erfassen
- Klare Vereinbarungen treffen

Kontakte bei Schulabsentismus:
Bezirkliches Schulamts
Bezirkliches Jugendamt
Schulaufsicht Berlin: (030) 9029-25102

Schulpsychologischer Dienst: (030) 90227 – 5050

Was hat Studierende motiviert, sich für den Studiengang Soziale Arbeit zu entscheiden?

Marc Grabiak, Martin Kreutzmann, Jonas Podschun

Beitrag und Praxisprojekt

Inhalt:

1. Einleitung
2. Grundidee
3. Bezug zur Sozialen Arbeit
4. Begriff der Motivation
 - 4.1 Was ist Motivation?
 - 4.1.1 Motivation nach Maslow
 - 4.1.2 Bewusste Motivation
 - 4.1.3 Unbewusste Motivation
 - 4.2 Extrinsische Motivation
 - 4.3 Intrinsische Motivation
 - 4.4 Entscheidende Unterschiede zwischen der extrinsischen- und intrinsischen Motivation
 - 4.5 Implizite Motive
 - 4.6 Explizite Motive
5. Methode der Erforschung
6. Reflexion
7. Fazit
8. Quellenverzeichnis

1. Einleitung

In der folgenden Ausarbeitung stellen wir den inhaltlichen Kern unserer Gruppenarbeit im SSP FL vor. Im Fokus steht die Motivation als Schwerpunkt. Wir haben uns im Vorfeld dazu entschlossen unser SSP – Seminar mit dem Forschungsseminar zu verknüpfen. Im Zuge dessen haben wir eine quantitative Forschung an der KHSB durchgeführt. Unsere Leitfrage lautet:

“Was hat Studierende motiviert, sich für den Studiengang Soziale Arbeit zu entscheiden?”. Die systematische Erforschung der Motivation von Studierenden an der KHSB kann als praktisch-wissenschaftliche Auseinandersetzung betrachtet werden, um zu Überprüfen ob und wie weit, eine gewisse Motivation der Studierenden vorhanden ist. Wir haben uns außerdem in dieser Arbeit rein auf Motivationspsychologische Aspekte gestützt und Neurophilosophische, sowie die Neurobiologischen Erkenntnisse aufgrund von fehlenden wissenschaftlichen Befunden bewusst nicht mit einbezogen, da sich diese noch in einem frühen Stadium befinden. Da es sich bei der Studierendenschaft um ein "lebendiges" System handelt, finden dementsprechend wechselseitige Veränderungsprozesse statt, welche erfasst und verstanden werden sollen. Wir sind zu der Überzeugung gelangt, dass es sinnvoll und notwendig ist, eine solche Befragung durchzuführen, da wir als Studierende die Strömungen und Meinungen unter der Studierendenschaft aus einer gänzlich anderen Perspektive beleuchten können und das dies eine praktikable Ergänzung zu den bisherigen Erhebungen der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) sein kann.

2. Grundidee

Der erste Impuls für unser Projekt entstand durch ein Gruppenmitglied von uns, welches sich bereits in einer früheren Forschungsarbeit mit der Motivation von Sozialassistenten beschäftigt hatte. Das Thema unserer aktuellen Forschung sollte ursprünglich der sogenannte "Helferkomplex" sein. Diese Grundidee entstand, da jedes Gruppenmitglied im Zuge seines Studiums an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin verschiedene Muster für die Wahl des Studiengangs der Sozialen Arbeit beobachten konnte. Diese haben uns dazu angeregt, die Relevanz von Ereignissen in der Lebensbiographie von den Studierenden bei der Wahl ihres Studiums, zu überprüfen. Dafür wollten wir eventuell vorhandene altruistische und narzisstische Merkmale als Messinstrumente für unser Forschungsprojekt verwenden. Wir vermuteten einen Zusammenhang zwischen möglichen prägenden Ereignissen in der Lebensbiographie und der Entwicklung altruistischer und narzisstischer Züge. Im weiteren Prozess änderte sich diese Grundidee jedoch nochmal. Wie es dazu kam, wird in einem späteren Punkt näher erläutert. Wir entwickelten eine neue Leitfrage, mit welcher wir besser arbeiten konnten. Diese lautet: "Was hat Studierende motiviert, sich für den Studiengang Soziale Arbeit zu entscheiden?". Unsere Grundthese, dass bestimmte Lebensereignisse die Wahl des Studiengangs beeinflusst haben könnten blieb bestehen. Jedoch wollen wir mit der neuen Frage die Motivation der Studierenden hinterfragen, welche nicht bestimmte altruistische bzw. narzisstische Muster voraussetzen. Unsere Absicht ist es, unsere Hypothese zu bestätigen bzw. zu widerlegen und gleichzeitig die Studierenden anzuregen, ihre eigenen Motivation zu reflektieren und somit die eigene Identifikation mit der Profession der Sozialen Arbeit zu stärken.

3. Bezug zur Sozialen Arbeit

Was im späteren Berufsalltag völlig normal erscheint, sollte auch innerhalb der Sozialen Arbeit bereits im Studium eine feste Größe einnehmen, nämlich das Erkennen und Nutzen von Ressourcen. Im Prinzip wird nach dem Antrieb von Personen gesucht. Die Motivation ist demnach als Ressource zu verstehen. Alles was einen Menschen voranbringt, um einem ganz eigenen Ziel näher zu kommen ist von Bedeutung. In dieser Arbeit versuchen wir dies ebenfalls, mit dem Unterschied, dass wir die Motivation in unseren eigenen Reihen suchen. Anhand der von uns gesammelten Daten lässt sich im besten Fall erkennen, was die zukünftigen Sozialarbeiter*innen antreibt und was im Zuge dessen möglicherweise verändert werden kann, um diesen Zustand aufrecht zu erhalten. Konkret soll das bedeuten, dass die Motivation der Studierenden Anhaltspunkte liefern kann, um beispielsweise festzustellen, ob die aktuelle Organisation der KHSB und deren Inhalte zeitgemäß sind, oder ob es sich lohnt über eine Veränderung nachzudenken. Hierzu ein exemplarisches Beispiel: Angenommen aus der Forschung, die derzeit von uns betrieben wird geht hervor, dass ein überwiegender Teil der Studierenden von kritischen Lebensereignissen berichtet, welche maßgeblich dazu beigetragen haben, sich für den Studiengang Soziale Arbeit an der KHSB zu entscheiden. Infolge dieser überproportional auftretenden Ereignisse berichtet ein Großteil der Studierenden weiter, dass sie noch immer mit den Nachwirkungen dieser Ereignisse zu kämpfen haben. Müsste in diesem Sinne zukünftig ein Eignungstest stattfinden, um die psychische Belastbarkeit der Studierenden im Vorfeld zu prüfen?

Das ist zugegeben sehr überspitzt dargestellt und wir erwarten im Prinzip nicht,

dass solch ein Ergebnis eintrifft. Dennoch kann die Motivation der Studierenden Aufschluss darüber geben, was derzeit den Mittelpunkt des Interesses der Studierendenschaft ausmacht und damit wird die Soziale Arbeit über kurz oder lang geprägt. Daher macht ein Erforschen dieser Motivation für uns Sinn und weist einen direkten Bezug zur Sozialen Arbeit auf.

4. Begriff der Motivation

4.1 Was ist Motivation?

Schaut man sich die Synonyme des Begriffes Motivation an, findet man Wörter wie: Ansporn, Antrieb, Stimulus, Anregung, Impuls, Begeisterung, die energiegeladenen Charakteristiken haben und darauf schließen lassen können, dass Motivationen Handlungen auslösen.¹

„Unter *Motivation* verstehen wir das auf emotionaler und neuronaler Aktivität (Aktivierung) beruhende Streben des Menschen nach Zielen. Das Wort »Motivation« kommt von dem lateinischen Verb »movere«, bewegen, antreiben.“²

Sie treibt die Menschen an etwas zu tun, oder etwas nicht zu tun.

Betrachtet man das Wort Motivation, so verbirgt sich der Begriff Motiv darin. Motive lassen sich in verschiedene Kategorien unterteilen:

- Biologische oder Biogene Motive
- Psychologische oder Soziogene Motive³

Unterschieden werden diese durch *primäre* und *sekundäre Motive*:

Die *primären* Motive, wie die biologischen und biogenen Motive sind angeboren. Es sind lebenserhaltende Bedürfnisse die befriedigt werden müssen, darunter Zählen Schlaf, halten der optimalen Körpertemperatur, Durst, Hunger etc.(Intraindividuell).

Werden die primären Bedürfnisse nicht ausreichend gedeckt, kann dies zu körperlichen Mangelerscheinungen bis hin zum Tod des Individuums führen.

Angelernte oder erworbene *sekundäre* Motive bilden sich im Laufe des Lebens durch Einflüsse wie Erziehung, Erkenntnisse aus zwischenmenschlichen Beziehungen (Freundschaften, Ehe, Kollegium etc. Interindividuell). Bedürfnisse wie Erfolg, Leistung, Anerkennung, Kontakte oder Akzeptanz sollten bestenfalls ausreichend befriedigt werden. Ein Mangel an der Bedürfniserfüllung könnte psychosomatische Erkrankungen oder psychische Störungen verursachen.⁴

Die Summe von Motiven die einen Menschen dazu bewegen zu handeln, oder Entscheidungen zu treffen nennt man Motivation.

¹ Synonyme.de, Motivation. URL: <https://www.synonyme.de/motivation/>, 31.05.2018

² Ressourcen Schmiede, Ich kann! Ich will! Ich tue!, Intrinsische Motivation. URL: <http://www.intrinsische-motivation.eu/>, 31.05.2018

³ Dorsch, Lexikon der Psychologie. URL: <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/motiv/>, 31.05.2018

⁴ Dipl. Psych. Prändl, Ingeborg, Motive und Motivationen. URL: <http://motivation.psychowissen.net/primaere-und-sekundaere-motive/index.html>, 31.05.2018

4.1.1 Motivation nach Maslow

Maslow teilt die Bedürfnisse der Menschen in fünf Kategorien auf:

1. Grundbedürfnisse - Essen, Schlafen, Durst....
2. Sicherheitsbedürfnis - Wohnen, Arbeit, Schutz vor Gefahr....
3. Soziale Bedürfnisse - Partnerschaften, Freundschaften, Beziehungen...
4. Individualbedürfnisse – Anerkennung, Akzeptanz, Erfolg....
5. Selbstverwirklichungsbedürfnisse – Entfaltung der eigenen Persönlichkeit...

Die Stufen 1-3 sind sogenannte Defizitbedürfnisse, deren Befriedigung vor Krankheit und schlimmeres schützen. Die Stufen 4-5 können bei Befriedigung Gesundheit und Wohlbefinden hervorrufen.

Nach der Maslow'schen Bedürfnispyramide ist erkennbar, dass Menschen aus einem Bedürfnis heraus Motivationen entwickeln, um die nächst höhere Stufe zu erreichen.⁵ Dieses Bedürfnismodell baut aufeinander auf und ein Bedürfnis muss nicht zu 100% gestillt sein, damit die nächst höhere Stufe „motivierend“ wirkt. Wichtig ist, dass eine kontinuierliche Bedürfnisbefriedigung der unteren Stufen gewährleistet ist. Bedürfnisse können sich überlappen, wobei die höhere Bedürfnisstufe motivierender wirkt, als die niedere.⁶ Maslow betont auch, dass es keine feste Hierarchie Anspruch der Stufen gibt, so kann bei nicht ausreichender Befriedigung des niederen Bedürfnisses die Fokussierung auf die nächst höhere Stufe kippen, dies ist abhängig von der individuellen Frustrationstoleranz. Bedürfnisse können mit materiellen oder immateriellen Gütern gestillt werden.⁷

4.1.2 Bewusste Motivation

Hierbei ist bekannt, warum man eine bestimmte Handlung ausübt und welche Zielsetzung man im Vorfeld verfolgt. „Bewusste Motive wirken primär auf Entscheidungen und Bewertungen ein, die eine Person bewusst kontrollieren und daher auch gezielt mit ihren motivationalen Selbstbildern in Übereinstimmung bringen kann.“⁸

⁵ Karriere Bibel, Motivation: Was macht sie aus?. URL: <https://karrierebibel.de/motivation/>, 31.05.2018

⁶ Erfolgreich Projekte leiten.de, Was motiviert Menschen? -Die Bedürfnispyramide nach Maslow. URL: <https://erfolgreich-projekte-leiten.de/maslow/>, 31.05.2018

⁷ Vgl. Rothermund/Eder 2011, S. 98-99

⁸ Businesself.de, Bewusste und unbewusste Motive: Zwei unabhängige Motivationssysteme. URL: <https://business-elf.de/unbewusste-motive-und-bewusste-motive/>, 31.05.201

4.1.3 Bewusste Motivation

Hierbei ist bekannt, warum man eine bestimmte Handlung ausübt und welche Zielsetzung man im Vorfeld verfolgt. „Bewusste Motive wirken primär auf Entscheidungen und Bewertungen ein, die eine Person bewusst kontrollieren und daher auch gezielt mit ihren motivationalen Selbstbildern in Übereinstimmung bringen kann.“⁸

4.1.4 Unbewusste Motivation

Dies sind Motivationen, die ein Verhalten oder Handeln verursachen, wofür das Individuum selbst keine Erklärung findet. Dies kann beispielsweise auf eine Verhaltensstörung, wie dem Tourette-Syndrom zurückzuführen sein. Ebenfalls können selbstschädigende Handlungen durch unbewusste Motivationen verursacht werden, z.B. übertriebener Alkoholkonsum, Zigarettkonsum und Medikamentenkonsum. Diese (unbewusste Motiv) können den Zugriff auf die Motive die wir kennen vereiteln. Angestrebte Verhaltensänderungen die wir uns vornehmen, fallen uns aber so schwer sie umzusetzen.⁹

4.2 Extrinsische Motivation

Diese wird in der Sozialisation erlernt. Was bekomme ich für Ergebnisse meines Verhaltens und meiner Leistung. Es sind materielle- oder immaterielle Anreize von außen, um das eigene Verhalten zu beeinflussen. Zum Beispiel die Anerkennung einer Leistung durch eine Gehaltserhöhung. Extrinsische Motivation kann auch negativ erfolgen, durch Entzug bestimmter erarbeiteter Privilegien (Firmenauto).

Beispiel: Wenn eine externe Quelle beispielsweise (Chef) mit meiner Arbeit nicht zufrieden ist und mir das Firmenauto versagt (Angst vor Bestrafung). Dies hat zur Folge, wenn man den Firmenwagen (Statussymbol) unbedingt behalten möchte, dass man mehr Energie, mehr Zeit und mehr Engagement investiert. Insgesamt lassen sich extrinsische Motivationen in drei Arten unterscheiden:

- *Instrumentelle Motivation*: Wie oben erklärt.
- *Äußeres Selbstverständnis*: Hier sind äußere Erwartungen an das Individuum gestellt, aufgrund der sozialen Rolle (Familie, Freundschaften), oder aufgrund von Positionen / Tätigkeiten im Berufsfeld.
- *Internalisierung von Zielen*: Das Individuum internalisiert Ziele einer Gruppe oder einer Organisation zu seinen eigenen Zielen, diese wiederum prägen die eigene Motivation.¹⁰

⁸ Businesself.de, Bewusste und unbewusste Motive: Zwei unabhängige Motivationssysteme. URL: <https://business-elf.de/unbewusste-motive-und-bewusste-motive/>, 31.05.2018

⁹ BRG Dornbirn – Schoren, Grundlegende Erkenntnisse der Motivationspsychologie. URL: <https://www.brgdomath.com/psychologie/motive-und-emotionen-tk-4/formen-der-motivation/>, 31.05.2018

¹⁰ Ressourcen Schmiede, Ich kann! Ich will! Ich tue!, Intrinsische Motivation. URL: <http://www.intrinsische-motivation.eu/>, 31.05.2018

Mögliche Motive:

- Gehaltserhöhungen
- Neue technische Geräte wie Firmentelefone oder Laptops
- Bonuszahlungen
- Firmenwagen
- Beförderungen
- Zugehörigkeitsgefühl
- Ehrungen
- Belobigungen¹¹

4.3 Intrinsische Motivation

„Es handelt sich bei der *intrinsischen Motivation* um eine Art »Antrieb von innen heraus«, etwas zu tun, unabhängig von äußeren Einflüssen wie Druck, Angst vor Bestrafung, Belohnung, sozialer Stellung usw. Wir unterscheiden *zwei Arten* intrinsischer Motivation: *Interne Prozessmotivation* und *internes Selbstverständnis*.

Interne Prozessmotivation liegt vor, wenn man etwas tut, was Begeisterung auslöst, Freude bringt, Flow erzeugt. Musiker musizieren einfach gern, Controller befassen sich gern mit Zahlen, Statistiken und deren Bewertung. Es geht also um das Tun an sich, um den Prozess. Sie motivieren sich über die Tätigkeit.

Beim internen Selbstverständnis motivieren Sie sich durch innere Überzeugungen, Grundsätze, Maßstäbe, Werte. Eine solche Motivation entsteht dadurch, dass es aus der subjektiven Sicht »gut und richtig« ist, etwas zu tun. Das Befolgen der Überzeugungen und Grundsätze, die Erfüllung der eigenen Werte, ist die Antriebsfeder.“¹²

Mögliche Motive:

- Wissen und Erkenntnisgewinn
- Kompetenzerweiterung
- Stillen der Neugier
- einem guten Zweck dienen
- individuelle Zielsetzungen erreichen
- Freude
- Werte¹³

¹¹ PEATS, Die extrinsische und intrinsische Motivation: Motive erkennen und fördern. URL: <https://peats.de/article/die-extrinsische-und-intrinsische-motivation-motive-erkennen-und-foerdern>, 05.06.2018

¹² Ressourcen Schmiede, Ich kann! Ich will! Ich tue!, Intrinsische Motivation. URL: <http://www.intrinsische-motivation.eu/>, 31.05.2018

¹³ PEATS, Die extrinsische und intrinsische Motivation: Motive erkennen und fördern. URL: <https://peats.de/article/die-extrinsische-und-intrinsische-motivation-motive-erkennen-und-foerdern>, 05.06.2018

4.4 Entscheidende Unterschiede zwischen der extrinsischen- und intrinsischen Motivation

- Intrinsische Motivation: Entwickelt sich aus dem inneren heraus, genauer aus dem Erleben des Verhalten selbst, bzw. aus der Erwartung dieses Erlebens
- Ist öfter langlebiger und als die extrinsische Motivation
- Aspekte, die gleichzeitig aus dem Tun heraus entspringen, z.B. Autonomie, Freiraum bei Entscheidungen, Freude, Wichtigkeit einer Aufgabe (Wert, Ethisch etc)
- Externe Motivation: Ein von außen gesteuertes, herbeigeführtes Verhalten, das seine Energie aus Verhaltensergebnissen und deren Konsequenzen speist
- Nicht so langlebig wie die intrinsische Motivation
- Aspekte für das Verhalten sind Auswirkungen des eigenen Verhalten die zeitlich erst später erfolgen und von einer externen Stelle bewertet werden.¹⁴

4.5 Implizite Motive

„Ausgangspunkt für die Unterscheidung »impliziter« von »expliziten« Handlungsmotiven ist folgender Gedankengang David McClellands gewesen: Implizite Motive beruhen auf früh gelernten, emotional getönten Präferenzen, sich immer wieder mit bestimmten Formen von Anreizen auseinander zu setzen (z. B. im Falle des Leistungsmotivs: mit dem Schwierigkeits Anreiz einer Aufgabe). Da diese Präferenzen früh entwickelt bzw. gelernt werden, sind sie nicht sprachlich repräsentiert und können daher auch nicht mit Methoden des Selbstberichts erfasst werden. Weder die Anregung eines impliziten Motivs noch seine Umsetzung in instrumentelles Handeln erfordert Akte der Selbstreflexion und bewussten Kontrolle des Verhaltens.

4.4 Explizite Motive

Spiegeln hingegen die Selbstbilder, Werte und Ziele wider, die sich eine Person selbst zuschreibt und mit denen sie sich identifiziert. Sie dokumentieren, welche Vorstellung eine Person von ihren eigenen handlungsleitenden Motiven hat. Die Motive, die sich eine Person selbst zuschreibt, müssen aber nicht unbedingt mit denjenigen Motiven übereinstimmen, die ihrem Handeln tatsächlich zugrunde liegen.“¹⁵

¹⁴ WPGS, 16. Intrinsische und extrinsische Motivation. URL: <https://wpgs.de/fachtexte/motivation/intrinsische-und-extrinsische-motivation/>, 05.06.2018

¹⁵ Springer Lehrbuch Psychologie, implizite und explizite Motive. URL: <https://lehrbuch-psychologie.springer.com/content/implizite-und-explizite-motive>, 05.06.2018

5. Methode der Erforschung

Wie in der Einleitung schon erwähnt wurde, haben wir als Gruppe den Entschluss gefasst, einen Fragebogen zu konstruieren, um die Motivation von Studierenden für den Studiengang Soziale Arbeit BA. zu ergründen. Da sich diese Arbeit eher mit den inhaltlichen Schwerpunkten auseinandersetzt, werden Sie keine Ausführungen über die konkrete Konstruktion unserer Fragen oder der Tabellen nachlesen können. Diese Information entnehmen Sie bitte unserer schriftlichen Ausarbeitung für das Seminar zur empirischen Sozialforschung.

Der Ansatz mithilfe der quantitativen Forschung ist aber für uns ein adäquates Mittel, dass es möglich macht, Motivationsfaktoren zu kategorisieren, zu kodieren und zu messen. Es wird angenommen, dass sich Muster aufzeigen lassen und damit soll eine wissenschaftlich fundierte Aussage getroffen werden, welche letztendlich unser Ergebnis darstellen wird.

6. Reflexion

Bei den ersten Treffen der zum dortigen Zeitpunkt nach drei Gruppenmitglieder wurden viele Ideen und Vorschläge gesammelt, wie wir unser Ziel erreichen können. Die generelle Vorgehensweise wurde geklärt und dass es regelmäßige Gruppentreffen geben sollte. Nach einer ersten Rücksprache mit dem Dozenten des Empirikseminars erfuhren wir, dass noch so gut wie keine relevanten empirischen Erhebungen zum Thema "Helferkomplex" existieren und wir von daher lieber in eine andere Richtung gehen sollen. Somit orientieren wir uns eher an "altruistischen" bzw. "narzisstischen" Persönlichkeiten. Mit dieser neuen Ausrichtung entwickelten wir unseren ersten Fragebogen. Daraufhin hielten wir Rücksprache mit sowohl der Dozentin des Schwerpunktes als auch eine weitere mit dem Dozenten des Empirikseminars. Durch unsere Schwerpunktdozentin bekamen wir ein positives Feedback, was den Inhalt und die Grundidee anging. Der Empirikdozent hatte jedoch vieles an unserem Fragebogen zu kritisieren, so dass wir diesen nochmals überarbeiten mussten. Der Kern dieser Kritik beinhaltete, dass zwar die Richtung in welche wir wollten erkennbar ist, diese jedoch mit dem momentanen Fragebogen nicht zu erreichen sei. Mit dem daraufhin überarbeiteten Fragebogen holten wir uns Feedback von den Studierenden aus dem Empirikseminar, wie auch vom Dozenten. Da dieses ein weiteres mal sehr negativ ausfiel, merkten wir, dass wir den gleichen Fehler ein zweites mal gemacht haben. In der darauffolgenden Reflexion stellten wir uns Fragen wie: "Ist es sinnvoll bei 'Mustern für die Beweggründe' zu bleiben oder wollen wir nach der Motivation fragen?" oder "Was bewegt die Studierenden denn genau Soziale Arbeit zu studieren?". Wir griffen die Idee des Dozenten auf und versuchten eher nach der Motivation zu fragen, da dies uns eher zur Bearbeitung unserer Ausgangsthese hilft. Um nicht wieder den gleichen Fehler zu machen versuchten wir bei unserem neuen Fragebogen jede Frage reflektiert und auf Grundlage der vorangegangenen Kritiken zu betrachten.

Es dauerte wesentlich länger zur Vollendung der ersten Version, aber nach einer weiteren Rücksprache stellten wir fest, dass es uns diesmal auch besser gelungen ist. Die Befragung wird innerhalb der nächsten Tage durchgeführt.

7. Fazit

Zusammenfassend kann man sagen, dass es nicht nur möglich ist, die Motivation aufzuzeigen, sondern diese auch zu messen. Die Sinnhaftigkeit unserer Bemühungen wurde auch ausreichend dargestellt. Das Ergebnis der Forschung, wird voraussichtlich mehr Aufschluss über die Motivation der Studierenden an der KHSB geben. Eventuell kann dieses Ergebnis, dann auch von der KHSB genutzt werden um eigene Schlüsse daraus zu ziehen. Letztlich erhoffen wir uns durch unsere wissenschaftliche Vorgehensweise einen Beitrag beisteuern zu können, welcher von Bedeutung für sie ist.

Es geht hierbei nicht konkret um die letztendlichen Ergebnisse, sondern viel mehr um die grundsätzlichen Ansätze bei der Forschung, wie die Überprüfung eines Sachverhalts unter neuen Gesichtspunkten. Im Besonderen wenn dieser Sachverhalt mehrdimensional erfasst werden kann.

Inwieweit dies dann nutzbar gemacht werden kann, werden die Ergebnisse nach der Auswertung zeigen. Voraussichtlich werden die vollständigen Ergebnisse bei der Abschlusspräsentation vorgestellt.

Was uns zum nächsten Punkt führt, die Reflexion. Wir erhoffen uns, dass die Probanden beim Ausfüllen des Fragebogens und nach Bekanntgabe der Ergebnisse in die Selbstreflexion gehen um dadurch ihre eigene Motivationen zu stärken. Weiter erhoffen wir uns, dass die Probanden ihre individuellen Motivationen herauskristallisieren konnten, um jetzt und im späteren Beruf daraus Kraft schöpfen zu können, weil sie sich sicher sind, warum sie tun, was sie tun.

8. Quellenverzeichnis

Rothermund, Klaus/Eder, Andreas, Allgemeine Psychologie: Motivation und Emotion, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011.

Synonyme.de, Motivation. URL: <https://www.synonyme.de/motivation/>, 31.05.2018

Ressourcen Schmiede, Ich kann! Ich will! Ich tue!, Intrinsische Motivation. URL: <http://www.intrinsische-motivation.eu/>, 31.05.2018

Dorsch, Lexikon der Psychologie. URL: <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/motiv/>, 31.05.2018

Dipl. Psych. Prändl, Ingeborg, Motive und Motivationen. URL: <http://motivation.psychowissen.net/primaere-und-sekundaere-motive/index.html>, 31.05.2018

Karriere Bibel, Motivation: Was macht sie aus?. URL: <https://karrierebibel.de/motivation/>, 31.05.2018

Erfolgreich Projekte leiten.de, Was motiviert Menschen? -Die Bedürfnispyramide nach Maslow. URL: <https://erfolgreich-projekte-leiten.de/maslow/>, 31.05.2018

Businesself.de, Bewusste und unbewusste Motive: Zwei unabhängige Motivationssysteme. URL: <https://business-elf.de/unbewusste-motive-und-bewusste-motive/>, 31.05.2018

BRG Dornbirn – Schoren, Grundlegende Erkenntnisse der Motivationspsychologie. URL: <https://www.brgdomath.com/psychologie/motive-und-emotionen-tk-4/formen-der-motivation/>, 31.05.2018

Ressourcen Schmiede, Ich kann! Ich will! Ich tue!, Intrinsische Motivation. URL: <http://www.intrinsische-motivation.eu/>, 31.05.2018

PEATS, Die extrinsische und intrinsische Motivation: Motive erkennen und fördern. URL: <https://peats.de/article/die-extrinsische-und-intrinsische-motivation-motive-erkennen-und-foerdern>, 05.06.2018

Ressourcen Schmiede, Ich kann! Ich will! Ich tue!, Intrinsische Motivation. URL: <http://www.intrinsische-motivation.eu/>, 31.05.2018

PEATS, Die extrinsische und intrinsische Motivation: Motive erkennen und fördern. URL: <https://peats.de/article/die-extrinsische-und-intrinsische-motivation-motive-erkennen-und-foerdern>, 05.06.2018

WPGS, 16. Intrinsische und extrinsische Motivation. URL: <https://wpgs.de/fachtexte/motivation/intrinsische-und-extrinsische-motivation/>, 05.06.2018

Springer Lehrbuch Psychologie, implizite und explizite Motive. URL: <https://lehrbuch-psychologie.springer.com/content/implizite-und-explizite-motive>, 05.06.2018

4. Kapitel: Wissensbausteine I: Ausgewählte Fach-Impulse Beiträge der Lehrenden

Christian Freisen, Sylvia Kroll, Doreen Schrötter

Inhalt:

1. Hinführung
2. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in den Hilfen zur Erziehung
3. Über die Notwendigkeit der Entwicklung qualitätssichernder Maßnahmen für die Betreuungsarbeit durch gesetzliche Regelungen
4. Strukturmodell professionellen Handelns - am Beispiel der Hilfen zur Erziehung

Professionelle Familienbezogene Soziale Arbeit auf der Grundlage von WISSEN – KÖNNEN – HABITUS

Bedeutung von Theorie-, Handlungs- und Erfahrungswissen Eine Hinführung

Sylvia Kroll

Was bedeutet gutes Leben für den einzelnen sei es für den Einzelnen als Studierende Karin oder als Lehrender Philipp oder als Hilfeempfängerin Anna oder als Gruppe der Studierenden oder als Gruppe der Lehrenden. *„Gutes Leben“*, ein zentraler Begriff und Hauptziel der Sozialethik und Gegenstand der Glücksforschung und zumeist in Zusammenhang gesehen mit den Aspekten Zufriedenheit, subjektives Wohlbefinden, Lebensqualität ist aber auch eine Handlungszielorientierung in der Sozialen Arbeit (Wörner, 2000; Noack, 2006). Was ein *gutes Leben* ist, muss jeder für sich selbst entscheiden. Darüber lässt sich nichts Verallgemeinerbares sagen. Wirklich nicht?

Sind wir in der Sozialen Arbeit und damit ebenso in einer Familienbezogenen Sozialen Arbeit in unserer Professionalität nicht gefordert, Orientierungen zu geben, auch Orientierungen für Lebensqualität und Zufriedenheit?

Das Wissen und Handeln in der Sozialen Arbeit ist von verschiedenen wissenschaftstheoretischen und praxisorientierten Annahmen beeinflusst (vgl. Astleitner, 2011; Staub-Bernasconi, 2007), jedoch kann davon ausgegangen werden, dass bezogen auf das Grundverständnis von Professionalität zumeist Übereinstimmung besteht (Dewe u.a. 2013; Dewe u.a. 1996; Heiner, 2004): Professionalität verstanden als reflektiertes Handeln, indem Entscheidungen nicht nur auf der Grundlage von Sachdaten und –zusammenhängen getroffen werden, sondern immer auch begründet im Zusammenhang mit dem Sinn des sozialen Handelns.

Dieses Selbstverständnis ist Grundlage der Studienschwerpunktausbildung an der KHSB und bedeutet zum einen, dass das zu erwerbende Wissen nicht bloße Information und das erworbene Wissen nicht bloße Informiertheit darstellt, sondern dass Wissen auf Einsicht gründet und die je größeren Sach- und Sinnzusammenhänge erschließt. Zudem ist das zu erwerbende und dann erworbene Können nicht als bloßes Operieren zu verstehen, sondern der Handelnde weiß um den Sinn seines Einsatzes und kann diesen und auch die Folgen seines Tuns verantworten. Denn Wissen,

Können und Habitus/ Ethos/ Verantwortung ³ bilden unverzichtbare Momente eines sich entwickelnden, konstituierenden Ganzen, nämlich der beruflichen Kompetenz (Professionalität) im Bereich der Sozialen Arbeit und schließen die kognitive, die technisch-praktische und die ethisch-praktische Dimension ein. Denn im Sinne von *Debolav* bedarf es,

„um den Anspruch einer, sei es zufällig eingetretenen, sei es planmäßig herbeigeführten Situation zu erfüllen“,

zunächst der Erfassung der Situation

„in ihrer Aufgabenstruktur und ihrem Materialhorizont“,

dann sei es notwendig, aufgrund des Verfügens über

„die technischen Voraussetzungen und Mittel..., die gestellten Aufgaben zu meistern“

und schließlich bedeutet es für den Handelnden,

„zu all dem ja oder nein sagen (zu) können, d.h. mich dafür oder dagegen (zu) entscheiden, was eine sittliche Leistung darstellt“ (Debolav, 1984, S. 235f).

Zugleich bedeutet dieses Selbstverständnis der Einheit/ Balance von Wissen, Können und Habitus/ Ethos/ Verantwortung (vgl. nachfolgende Abbildung zum `Theorie- Handlungsmodell (Konzept) - FL bezogene Soziale Arbeit`) für die Auswahl und Entscheidung sowie Gestaltung von Hilfen und Angeboten für Familien und deren Mitglieder, dass hier unter Berücksichtigung aller zur Verfügung stehenden Informationen und des je spezifischen Theorie-, Handlungs- und Erfahrungswissens auch die verschiedenen Zeitachsen im Lebenslauf berücksichtigt werden. Darum sollte bei der Analyse die Handlungsleitende Grundlage stets sein, die drei Lebens-Zeitachsen: Vergangenheit (was war bisher?), Gegenwart (was ist aktuell gegeben?) und Zukunft (was wird morgen zu erwarten sein?) miteinander in Beziehung zu setzen. Ein so begründetes und praktiziertes Entwicklungsorientiertes Hilfe- und Unterstützungsverständnis verlangt die Berücksichtigung von Theorie-, Handlungs- und Erfahrungswissen.

Es gibt nicht die eine alles umfassende Theorie, die e i n e Theorie, die das menschliche Erleben und Verhalten, d i e menschliche Entwicklung beschreiben, erklären und vorhersagen kann und es wird sie mit Sicherheit auch nicht geben. Ebenso gibt es nicht das e i n e Modell /Konzept, das angemessenes Handeln begründet. Auch wenn wir um alle je spezifischen individuellen Lebenslagen und Lebensweisen wissen würden und deren Vielfalt und Komplexität erklären könnten so bleibt ein Mysterium bestehen. Jedoch darf deswegen nicht das Bemühen ausbleiben, die Tiefe menschlichen Daseins zu erkunden, um das Leben begreifen und aktiv gestalten zu können. Dass dieses Ziel Handlungsorientierung im Studienschwerpunkt war und ist zeigen die vielfältigen Beiträge und Sichtweisen der Studierenden im Kapitel zuvor aber ebenso auch die Impulse der Lehrenden im SSP-FL, wenn es darum geht, einige für sie bedeutende Aspekte professioneller Familienbezogener Sozialer Arbeit vorzustellen, wie in diesem Kapitel zum Ausdruck gebracht.

Quellenauswahl

Astleitner, Hermann (2011): Theorieentwicklung für Sozialwissenschaftler/innen.

³ Wenn wir in Anlehnung an *Badry* u.a. (1998, 1990) davon ausgehen, dass Wissen, Können und Habitus/ Ethos/ Verantwortung Dimensionen menschlichen Handelns überhaupt sind, würden diese drei Momente in jedem auf ein berufliches Handeln hin orientierten Studium eine solche Gestalt erhalten und sich lediglich hinsichtlich dem der Ausbildung zugrunde liegenden Menschenbild unterscheiden. Eine solche Hypothese zu überprüfen könnte eine lohnende und herausfordernde Aufgabe sein.

Böhlau

Badry, Elisabeth/ Knapp, Rudolf/ Stockinger, Hans Georg (1998 ³): Arbeitshilfen für Studium und Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Luchterhand: München (1990 ¹ bei Verlagsgemeinschaft: Heidelberg)

Debolav, Josef (1984): Fehlentwicklungen...? Kritische Streifzüge durch die politisch-pädagogische Landschaft der Deutschen Bundesrepublik. Verlag Koenigshausen Neumann: Würzburg

Dewe, Bernd / Otto, Hans-Uwe Otto (1996): Zugänge zur Sozialpädagogik: reflexive Wissenschaftstheorie und kognitive Identität. Juventa Verlag: Weinheim, München

Dewe, Bernd / Schwarz, Martin P. (2013 ²): Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen. Verlag Dr. Kovac: Hamburg

Heiner, Maja (2004): Professionalität in der sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Kohlhammer Verlag: Stuttgart

Noack, Winfried (2006): Das Glück als zentrale Kategorie der Sozialen Arbeit. Soziale Arbeit 55. Jg; Heft 6, S. 202-207

Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – Ein Lehrbuch. Haupt: Bern u.a

Wörner, Markus H. (2000): Glückendes Leben. Gespräche mit Aristoteles und Thomas von Aquin, Morus Verlag: Berlin

Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in den Hilfen zur Erziehung

Christian Freisen

Die Hilfen zur Erziehung (§ 27 ff SGB VIII) sind - orientiert man sich an den Ausgaben und Fallzahlen⁴ - DAS Instrument der Unterstützung von jungen Menschen und Ihrer Familien im Rahmen sozialpädagogischer Unterstützungsleistungen. Gleichwohl muss man sich die Frage stellen, ob die Hilfen tatsächlich die intendierten Effekte erzielen. In diesem Kontext bekommt die Wirkungsforschung einen immer größeren Stellenwert. Als ein relevanter Wirkfaktor in den Hilfen zur Erziehung kristallisiert sich dabei die Beteiligung und Mitwirkung der Adressaten heraus.

Was aber bedeutet Beteiligung strukturell und bezogen auf den einzelnen Fall für die Erziehungshilfen? Wie muss **Partizipation** in der Praxis gestaltet sein? Welche rechtlichen und fachlichen Voraussetzungen müssen gegeben sein?

Im Folgenden sind einige Punkte dazu zusammengefasst:

Teil 1 - Normative und fachliche Grundlagen

Partizipation ist der Sammelbegriff unterschiedlicher Formen und Arten der Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung etc. In den Hilfen zur Erziehung meint sie die Einbeziehung und Beteiligung der Adressaten in die Gestaltung der sie betreffenden Leistungen sowie Bewertungs- und Entscheidungsprozesse. Sie impliziert zugleich den programmatischen Anspruch der Demokratiebildung im Rahmen einer fortschrittlichen Jugendpolitik.

⁴ <http://hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de/1-ergebnisse-im-ueberblick/>

1.1 Gesetzliche Grundlagen

Im Laufe der vergangenen Jahre sind diverse gesetzliche und normative Vorgaben in Kraft getreten, die die Grundlage für die Ermöglichung und Gestaltung von Mitwirkungsrechten und -arten in der Arbeit mit jungen Menschen sind.

Neben jugendhilfebezogenen Ausformulierungen im SGB VIII sind dies u.a. das

- Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention) und das
- Bundeskinderschutzgesetz (seit 2012)

Im SGB VIII selbst lassen sich besonders aus folgenden Paragraphen Adressatenrechte und Vorgaben für die öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe ableiten:

§ 8 SGB VIII Beteiligung von Kindern und Jugendlichen

- (1) Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen. Sie sind in geeigneter Weise auf ihre Rechte im Verwaltungsverfahren sowie im Verfahren vor dem Familiengericht und dem Verwaltungsgericht hinzuweisen.*
- (2) Kinder und Jugendliche haben das Recht, sich in allen Angelegenheiten der Erziehung und Entwicklung an das Jugendamt zu wenden.*
- (3) Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf Beratung ohne Kenntnis des Personensorgeberechtigten, wenn die Beratung auf Grund einer Not- und Konfliktlage erforderlich ist und solange durch die Mitteilung an den Personensorgeberechtigten der Beratungszweck vereitelt würde. § 36 des Ersten Buches bleibt unberührt.*

§ 8b SGB VIII Fachliche Beratung und Begleitung zum Schutz von Kindern und Jugendlichen

- (2) Träger von Einrichtungen, in denen sich Kinder oder Jugendliche ganztägig oder für einen Teil des Tages aufhalten oder in denen sie Unterkunft erhalten, und die zuständigen Leistungsträger, haben gegenüber dem überörtlichen Träger der Jugendhilfe Anspruch auf Beratung bei der Entwicklung und Anwendung fachlicher Handlungsleitlinien*
(...)
 - 2. zu Verfahren der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an strukturellen Entscheidungen in der Einrichtung sowie zu Beschwerdeverfahren in persönlichen Angelegenheiten.*

§ 36 SGB VIII – Hilfeplanung

- (1) Der Personensorgeberechtigte und das Kind oder der Jugendliche sind vor der Entscheidung über die Inanspruchnahme einer Hilfe und vor einer notwendigen Änderung von Art und Umfang der Hilfe zu beraten und auf die möglichen Folgen für die Entwicklung des Kindes oder des Jugendlichen hinzuweisen. (...) Der Wahl und den Wünschen ist zu entsprechen, sofern sie nicht mit unverhältnismäßigen Mehrkosten verbunden sind.*

- (2) (...) Als Grundlage für die Ausgestaltung der Hilfe sollen sie zusammen mit dem Personensorgeberechtigten und dem Kind oder dem Jugendlichen einen Hilfeplan aufstellen, der Feststellungen über den Bedarf, die zu gewährende Art der Hilfe sowie die notwendigen Leistungen enthält (...).

§ 45 SGB VIII Erlaubnis für den Betrieb einer Einrichtung

- (1) Der Träger einer Einrichtung, in der Kinder oder Jugendliche ganztagig oder für einen Teil des Tages betreut werden oder Unterkunft erhalten, bedarf für den Betrieb der Einrichtung der Erlaubnis. (...)
- (2) Die Erlaubnis ist zu erteilen, wenn das Wohl der Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung gewährleistet ist. Dies ist in der Regel anzunehmen, wenn Satz 3: zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung geeignete Verfahren der Beteiligung sowie der Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten Anwendung finden.

Weiterhin:

§ 5: Wunsch und Wahlrecht der Leistungsberechtigten (Sorgeberechtigte bzw. junge Volljährige)

§ 78 a ff: Regelungen zum Abschluss von Qualitätsentwicklungsvereinbarungen

1.2 Partizipation im Rahmen der Wirkungsforschung:

- Macsenaere und Esser haben in Ihrer auf Basis von ca. 100 Wirkungsstudien durchgeführten Untersuchung Partizipation als einen wesentlichen Wirkfaktor im Gelingen erzieherischer Hilfen identifiziert. Dabei schließen sie die Mitwirkung der Kinder- und Jugendlichen ebenso mit ein wie Elternarbeit und Kooperation im Sinne einer aktiven Mitgestaltung der Hilfe durch der Adressaten (Macsenaere, Esser 2012; S. 59 – 64).
- Das Bundesmodellprojekt Wirkungsorientierte Jugendhilfe sieht in der Stärkung der Adressatenbeteiligung, besonders im Kontext der Hilfeplanung, einen zentralen Wirkmechanismus. Die Ergebnisse basieren auf der Auswertung der an elf bundesweiten Standorten beteiligten Träger und Institutionen. (ISA 2009; S. 33.36)
- Ochs kommt - im Fokus systemischen Arbeitens - in seiner Auswertung diverser Studien und Veröffentlichungen zur Effektivität von Jugendhilfeleistungen zu analogen Schlussfolgerungen wie Macsenare und Esser im Sinne von Partizipation und Kooperation als „systemische Hauptprädiktoren für die gute Wirkung“. (Ochs 2008; S.175-186)
- „Partizipation in der Heimerziehung ist machbar und lohnt sich.“ Unter dieser Überschrift fassen die Autoren von „Demokratie in der Heimerziehung“ das Ergebnis Ihres Praxisprojektes zusammen. Sie attestieren der Gestaltung von Mitwirkungsverfahren umfassende Effekte für die Ergebnis- und Strukturqualität in stationären Einrichtungen. (MfSGG des Landes Schleswig-Holstein)

1.3 Die Relevanz von Partizipation im Kontext statistischer und sozialpolitischer Gegebenheiten

- Im Jahr 2016 wurden in Deutschland 1.083.177 junge Menschen gezählt, die eine Hilfe zur Erziehung in Anspruch genommen haben.
- Ausgenommen der Erziehungsberatung hat sich die Anzahl der HzE in Deutschland, einschließlich der Hilfen für junge Volljährige in den Jahren 2008 – 2016 von 462.373 auf 634.484 erhöht.

Hinter diesen imposanten Zahlen verbergen sich neben den Kinder- Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst auch deren Familien und Angehörige. Es ist davon auszugehen, dass jedes Jahr weit mehr als 3 Millionen Bundesbürger unmittelbar oder mittelbar Beteiligte an Leistungen der Hilfen zur Erziehung sind.

- Im Jahr 2016 gaben Bund, Länder und Gemeinden ca. 10,0 Mrd. Euro (Brutto) für die Hilfen zur Erziehung aus. Davon entfielen etwa 7,4 Milliarden Euro auf die Unterbringung junger Menschen außerhalb des Elternhauses in Vollzeitpflege, Heimerziehung oder anderer betreuter Wohnform.

Vor dem Hintergrund kontinuierlich steigender Fallzahlen und stetig wachsender Ausgaben für die HzE nimmt auch der Druck an die Kinder und Jugendhilfe zu, Ihre Leistungen (Ergebnisse) und Kosten entsprechend zu legitimieren.

1.4 Zusammenfassung:

Fasst man die gesetzlichen Rahmenbedingungen und die Befunde der Wirkungsforschung zusammen ergibt sich ein eindeutiger normativer und fachlicher Auftrag an die Leistungsträger und Leistungserbringer erzieherischer Hilfen: Sie sind verpflichtet und aufgefordert zur Implementierung geeigneter Verfahren zur aktiven Beteiligung und Mitwirkung der jungen Menschen (und Ihrer Eltern) in der Durchführung der Hilfeleistung.

Die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt ist aufgefordert, entsprechende Methoden (weiter-) zu entwickeln und im Kontext der fachlichen Effekte und sozialpolitischen Entwicklungen stetig zu überprüfen sowie Ihr Handeln (und Kosten) zu legitimieren.

Teil 2: Beteiligung in der Praxis der Erzieherischen Hilfen

In der Praxis haben sich mittlerweile umfangreiche Konzepte und Methoden zur Beteiligung entwickelt, vielfach auf Initiative oder federführend durch die regionalen Verbände und bundesweiten Arbeitsgemeinschaften (Paritätäer, EREV, BVKE, AFET u.a.). Gleichsam sind auf der Ebene der Träger selbst, hier häufig unter Hinzunahmen der Kinder- und Jugendlichen, Verfahren entwickelt worden bzw. im Entstehen.

Besonders im Bereich der stationären Erziehungshilfen gehen die Verfahren vielfach über eine rein konzeptionelle Absicht hinaus. Hier können die gegebenen Strukturen entsprechende gute Voraussetzungen zur Beteiligung der Kinder im Alltag bieten.

Im Rahme der ambulanten Hilfen sind bislang wenige (veröffentlichte) Konzepte bekannt. Die strukturellen Rahmenbedingungen (aufsuchende Hilfe, häufig ausschließlich im Rahmen der einzelnen Familie oder bezogen auf den einzelnen Jugendlichen u.a.), erfordern hier z.T. andere Ansätze und Verfahren als innerhalb teil-

oder stationärer Leistungen. Hier darf man gespannt sein, welche Konzepte die Praxis in der Zukunft noch bringen wird.

2.1 Bausteine (stationäre Hilfen)

Im Rahmen der institutionellen Beteiligung kommen besonders folgende Bausteine zur Anwendung:

- Schaffung von Institutionen, z.B. Heimrat, Kinderrat, Heimparlament inkl. „Geschäftsordnung“ über die Zusammensetzung, das Wahlverfahren, Sitzungsablauf sowie über die Zuständigkeiten: „Welche Fragen und Themen kommen in die Versammlung, worüber darf entschieden werden, wie wird entschieden, welche Form der nächsthöheren Instanz kann angerufen werden (z.B. Heimleitung) ...
- Definition oder Erhaltung gruppeninterner Verfahren, z.B. regelmäßiges Gruppengespräch, gemeinsame Erarbeitung der Regeln, Gültigmachung eines Sprachkodex, demokratische und transparente Strukturen bei Diskussionen und Entscheidungen ...
- Einführung eines Beschwerdemanagements mit eindeutigen Regelungen: „An wen kann die Beschwerde gerichtet werden, ggf. anonym oder externe Personen, wie kann die Beschwerde erfolgen, wird die Beschwerde anschließend behandelt, ...?“
- Erstellung eines Rechtekataloges für die Gruppe und in der Einrichtung „Was darf ich, was dürfen die Erwachsenen, was darf ich nicht, was dürfen die Erwachsenen nicht ...“
- Schaffung von altersgerechten Kommunikationsverfahren: „Wer erklärt mir das, wie kann ich mich äußern ohne schreiben zu müssen oder mir Gehör verschaffen zu müssen ...

Im Rahmen der individuellen Beteiligung sind folgende Bausteine relevant:

- Beteiligung am Hilfeplan: „Was will ich, was wünsche ich mir, wovon sprechen die Erwachsenen, verstehe ich worüber gesprochen wird und was aufgeschrieben ist ...?“
- Beteiligung am Berichtsverfahren: „Wie bewerte ich selbst meine Entwicklung, wo wird meine Einschätzung deutlich, vor allem, wenn Sie von denen der Betreuer abweicht...?“
- Beteiligung bei der Alltagsgestaltung: „Wie richte ich mein Zimmer ein, darf ich ein Haustier haben, ich möchte einen eigenen PC haben, ich möchte gefragt werden, was es zu Mittag gibt, ich habe auch eine Meinung was der neue Erzieher könne soll u.v.m.)
- *Der Punkt Beteiligung der Eltern ist einen eigenen Aufsatz wert und ist hier nicht näher erläutert.*

2.2 Haltung annehmen! – Die Grundlage gelingender Beteiligung

Methodischen Varianten gibt es viele und sie haben in den letzten Jahren den Alltag in den Einrichtungen der HzE ordentlich aufgewühlt (oder besser qualifiziert). Das Bundesmodellprojekt Wirkungsorientierte Jugendhilfe stellt fest, dass die Fachkräfte „die verschiedenen Formen der verstärkten Adressatenbeteiligung sehr positiv bewerten“ (ISA S. 33). Gleichwohl lässt sich festhalten, dass das Grundelement

gelingender Beteiligung nicht ausschließlich konzipierte Verfahren sind; vielmehr liegt der Kern in der Grundhaltung der Erwachsenen, sprich der Erzieherinnen und Sozialpädagogen sowie Ihrer Vorgesetzten.



Quelle: Dr. Remi Stork, Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe, Fachvortrag: Partizipation–lernen und leben, AFET 19.09.2012

Erweiterte Formen der Beteiligung können zu Unsicherheit bei den Fachkräften führen:

- Bringen die Beteiligungsmöglichkeiten den bislang gut durchgeregelten Alltag unserer Gruppe/ in der Einrichtung durcheinander?
- Kann ich allen Kindern und Jugendlichen gerecht werden, wenn Sie unterschiedliche Voraussetzungen zur Mitwirkung mitbringen oder vielleicht gar kein Interesse daran haben?
- Werde ich überprüfbar, wenn das, was ich über das Kind denke und schreibe, öffentlich wird oder ich es begründen muss?
- Was sollen die Kinder über sich wissen, was muss ich vor Ihnen (zu Ihrem Schutz) verborgen halten? Wie kann ich das entscheiden?
- Ich muss jetzt präziser in meinen Formulierungen und vor allem in meinen Bewertungen sein, will ich das eigentlich?

Beispielhaft an dieser Stelle ist das - unter Mitwirkung des Autors - durchgeführte das Projekt des Kinderhofes Eibenhorst in Niedersachsen genannt. Dort können die Kinder – sofern durch die Erzieher freigegeben – direkt das über sie im elektronischen Gruppenbuch geschriebene lesen und ggf. kommentieren. Die Befürchtung, die Kinder und Jugendlichen könnten diese Möglichkeit z.B. für Beleidigen, xxx oder „zum Unsinn machen“ mißbrauchen, hat sich in keinsten Weise bestätigt. Im Gegenteil, die Kinder haben diese Möglichkeit zur Mitwirkung sehr gewissenhaft angenommen. Es zeigten sich vielmehr interessante Effekte, z.B., als ein Erzieher den Tag des Kindes mit „war heute gut drauf und ausgeglichen“ beschrieb, während das Kind selbst eine ganz andere Einschätzung vornahm im Sinne von: „war heute kein guter Tag!“

Nähere Informationen zum Projekt unter www.eibenhorst.de

2.3 Fazit:

Die Beteiligung von Kindern- und Jugendlichen ist ein fachlich anerkannter und wissenschaftlich nachgewiesener Wirkfaktor für das Gelingen der erzieherischen Hilfen. Die Praxis hat sie vor einigen Jahren auf den Weg gemacht, diese Erkenntnisse - aufbauend auf den vielfach vorhandenen Erfahrungen in den Einrichtungen - in verbindliche und nachprüfbare Modelle zu gießen. Mittlerweile etablieren sich diese Verfahren. Gleichwohl gilt es für die Hilfen zur Erziehung und die einzelne Fachkraft, diesen verheißungsvollen Hebel effektiver Hilfestellung genauer zu prüfen: bezogen auf die eigene Haltung und auf die Frage, welche „guten Gründe“ (Ochs) es für die Nicht-Kooperation gibt.

Christian Freisen

Dipl. Sozialarbeiter

Lehrbeauftragter im Studienschwerpunktseminar SSP-FL

freisen@daarwin.de

Literatur

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (2012): „*Demokratie in der Heimerziehung*“. Zu beziehen beim Deutschen Kinderhilfswerk e.V., Leipziger Str. 116-118, 10117 Berlin

Ochs, M. (2008): *Kooperation und Partizipation als Kernprozesse in der Jugendhilfe-systemische Folgerungen aus JULE, JES, EVAS und Co.. Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung*, 26 (3), 175-186

Auszüge: [http://www.dgsf.org/ueber-uns/gruppen/fachgruppen/fachgruppe-systemische-kinder-und-jugendhilfe-1/Ochs Kooperation Schwerte 011210.pdf](http://www.dgsf.org/ueber-uns/gruppen/fachgruppen/fachgruppe-systemische-kinder-und-jugendhilfe-1/Ochs_Kooperation_Schwerte_011210.pdf)

Der Paritätische Wohlfahrtsverband Berlin (Hsg.), Kompaxx e.V. (2013): *Beteiligung von jungen Menschen in den ambulanten sozialpädagogischen Erziehungshilfen. Zu beziehen direkt beim Verband: Brandenburgische Str. 80, 10713 Berlin*
www.info@paritaet-berlin.de

Macsenaere, Esser (2012): *Was wirkt in den Erziehungshilfen? Wirkfaktoren in der Heimerziehung und anderen Hilfearten*, reinhard verlag
Hinweise zu den genannten Studien finden Sie hier: <http://www.ikj-mainz.de/index.php/hilfen-zur-erziehung.html>

ISA Planung und Entwicklung GmbH (Hsg.) (2009): *Wirkungsorientierte Jugendhilfe Band 09 – Praxishilfe zur wirkungsorientierten Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung*
http://www.wirkungsorientierte-jugendhilfe.de/seiten/material/wojh_schriften_heft_9.pdf

Forschungsverbund TU Dortmund, Deutsches Jugendinstitut / akjstat
Monitoring Hilfen zur Erziehung 2016
[http://akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Startseite/Monitor Hilfen zur Erziehung 2016.pdf](http://akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Startseite/Monitor_Hilfen_zur_Erziehung_2016.pdf)

Über die Notwendigkeit der Entwicklung qualitätssichernder Maßnahmen für die Betreuungsarbeit durch gesetzliche Regelungen

Doreen Schrötter

Bis zum heute gültigen Gesetz zur Reform des Rechts der Vormundschaft und Pflegschaft für Volljährige (Betreuungsgesetz - BtG) unterschied das alte Vormundschaftsrecht für Volljährige zwischen der Gebrechlichkeitspflegschaft und der Vormundschaft. Die Gebrechlichkeitspflegschaft konnte zwar sowohl mit dem Einverständnis der Betroffenen als auch als Zwangspflegschaft eingerichtet werden, hatte jedoch keinen Einfluss auf dessen Geschäftsfähigkeit und das Wahlrecht. Die Einrichtung einer Vormundschaft hingegen hatte eine vollständige Entmündigung zur Folge. Die Betroffenen waren geschäftsunfähig, besaßen kein Wahlrecht und konnten keine Ehen schließen.

Zum 01.01.1992 trat das Betreuungsgesetz mit dem neu geschaffenen Institut der ‚Betreuung‘ in Kraft. Die Einführung des Betreuungsrechts wird als tiefgreifendste Reform unseres Rechtssystems im letzten Jahrhundert bezeichnet (vgl. Diekmann 2011 zit. nach Schwab 1992). Ziel dieser Reform war es, unter Berücksichtigung der verbliebenen Fähigkeiten der Betroffenen die Selbstbestimmung zu achten und die Eingriffe in dessen Rechte auf ein im Einzelfall erforderliches Maß zu beschränken (vgl. ebd.).

Im Wesentlichen ist das materielle Recht in den §§ 1896 ff. des BGB geregelt welche besagt, dass für einen Volljährigen, der „aufgrund einer psychischen Krankheit oder einer körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderung seine Angelegenheiten ganz oder teilweise nicht besorgen“ kann, durch „das Betreuungsgericht auf seinen Antrag oder von Amts wegen für ihn einen Betreuer“ bestellt wird (BGB § 1896 Abs. 1).

Aufgrund der demographischen Entwicklung leben in Deutschland immer mehr ältere Menschen, die u.a. durch altersbedingte Erkrankungen wie Demenz, ihren Alltag allein nur schwer meistern können. „Im Jahr 2000 ist schon jeder vierte und im Jahre 2030 wird jeder dritte Bundesbürger älter als 60 Jahre sein.“ (Pitschas 2001, S. 48/49)

Auch die Zahl der psychischen Erkrankungen, der Depressionen und Suchterkrankungen steigt in der Bundesrepublik stark an. Heute sind oft auch schon viele jüngere Menschen durch die Anforderungen der Gesellschaft überfordert und können den Zugang zu den daseinssichernden sozialen, medizinischen und anderen Versorgungssystemen nicht mehr selbst finden.

„Die Tätigkeit des beruflichen Betreuers als gesetzlicher Vertreter ist die rechtliche Besorgung dieser Angelegenheiten, die Betreute krankheits- oder behinderungsbedingt nicht mehr selbst in ihren rechtlichen Auswirkungen erfassen und allein verantwortlich wahrnehmen können.“ (Internet: BdB e.V. 2003)

Wer eine Betreuung ehrenamtlich übernimmt, ist vorrangig vor einer natürlichen Person zu bestellen, die die Betreuung im Rahmen ihrer Berufsausübung (Berufsbetreuer) führt. Maßgeblich für den Vorrang der ehrenamtlich geführten Betreuung ist nicht eine bessere oder weniger gute Eignung des einen oder anderen Betreuers. Ist der nicht berufsmäßig tätige Betreuer i.S.d. § 1897 Abs. 1 BGB geeignet,

ist er unter den Voraussetzungen des § 1897 Abs. 6 BGB vorrangig vor einem berufsmäßigen Betreuer zu bestellen (BGB § 1897 Abs. 1 und 6).

Als Betreuer fungieren daher meist ehrenamtlich tätige Familienangehörige. Deren fachliche Kompetenz stößt jedoch oft an Grenzen, so dass in vielen Fällen nur Berufsbetreuer die rechtlichen Angelegenheiten der Betreuten kompetent regeln können. Zudem führen sich auflösende Familienstrukturen, hohe Scheidungsraten sowie einem deutlichen Anstieg von Einpersonenhaushalten, die Flexibilisierung der Arbeit aber auch sinkender Geburtenraten und demgegenüber eine Steigerung der Lebenserwartung dazu, dass immer weniger Angehörige dann Betreuungsverantwortung übernehmen können oder wollen.

Das Betreuungsgesetz schreibt vor, dass zum Betreuer eine natürliche Person bestellt wird, „die geeignet ist, in dem gerichtlich bestimmten Aufgabenkreis die Angelegenheiten des Betreuten rechtlich zu besorgen und ihn in dem hierfür erforderlichen Umfang persönlich zu betreuen“ (BGB § 1897 Abs. 1).

Der Gesetzgeber hat davon Abstand genommen die Eignung von Betreuern besonders zu definieren. Eine Klärung dieses unbestimmten Rechtsbegriffs ‚Eignung‘ und die Festlegung verbindlicher Zugangsvoraussetzungen sah der Gesetzgeber bislang als nicht erforderlich an und fand in den vergangenen Betreuungsrechtsänderungsgesetzen keine Berücksichtigung.

„Im Falle der rechtlichen Betreuung erhebt sich aber auch die Frage, ob nicht die besondere Schutzbedürftigkeit der Klientel - letztlich die Begründung für die Existenz eines solchen auf Jahrtausende alter Rechtstradition beruhenden Instituts (Weinriefer 1987) - den Staat zu einem angemessenen Qualitätsmanagement verpflichtet. Denn das Ziel dieses Rechtsinstituts ist allein ein besonderer sozialstaatlicher Schutz für Menschen, die aufgrund der Schwere und Art ihrer Behinderung oder Krankheit ihre Rechte und Interessen nicht oder nicht hinreichend zur Geltung bringen können und deshalb eines für sie rechtlich handlungsfähigen Betreuers bedürfen. Die auf eine Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts zurückgehende Bezeichnung des Betreuers als ‚Vertrauensperson des fürsorgenden Staates‘ (Jürgens et al. 2002, Rn. 154) macht deutlich, dass der Staat Verantwortung dafür trägt, dass der Betreuer seine Aufgaben angemessen wahrnimmt.“ (Crefeld/Fesel/Klie 2004, S. 170)

Prof. Oberloskamp wies bereits 1992 in einer Studie für das Bundesjustizministerium auf die Notwendigkeit einer fachlichen Qualifizierung berufsmäßig tätiger Betreuer hin. Darin stellte sie dar, dass auch für Juristen und Sozialarbeiter zusätzliche Qualifikationen notwendig seien und demnach derzeit keine Berufsausbildung den fachlichen Anforderungen entspreche, die an einen Betreuer zu stellen seien.

Im Jahr 2003 formulierten beide Berufsverbände (BdB e.V., BVfB e.V.) ein einheitliches Berufsbild für Berufsbetreuer und forderten unter anderem eine „eigenständige Qualifikation zum Berufsbetreuer auf Hochschulniveau“ (Internet: BdB e.V. 2003). In der folgenden Zeit erarbeiteten die Berufsverbände (BdB e.V., BVfB e.V.) mit dem BGT e.V. (Betreuungsgerichtstag e.V.) zusammen ein Curriculum der notwendigen fachlichen Anforderungen, die das Berufsbild prägen sollen. Das Ergebnis wurde 2004 von Crefeld, Fesel und Klie in der BtPrax publiziert (ebd.). Die Bemühungen einzelner Betreuungsbehörden um Qualifizierung durch Listen für geeignet erscheinende Betreuer wurde vom Oberlandesgericht Hamm als

verfassungswidrig verworfen, weil den Behörden dafür eine Ermächtigung durch den Gesetzgeber fehlt. (vgl. Crefeld 2011, S. 11) „Faktisch kann, solange keine gesetzliche Regelung zum Berufsbild des Betreuers existiert, nahezu keiner volljährigen Person deren grundsätzliche Eignung zum Betreuerberuf abgesprochen werden.“ (Internet: Crefeld 2011, S. 3)

Besonderes Bemühen um Qualitätsstandards im Betreuungswesen wäre eigentlich von Seiten der Justizverwaltungen der Länder zu erwarten. Fachliche Qualitätsstandards als Elemente von Strukturqualität würden zur Transparenz hinsichtlich notwendiger und vermeidbarer Kosten und der Bedarfsangemessenheit der Leistungen im Betreuungswesen führen. Bemühungen um Kostensenkung ohne qualitätssichernde Maßnahmen setzen sich dagegen dem Verdacht aus als Selbstzweck und ohne Rücksicht auf die Folgen für die künftige Wirksamkeit dieses der Rechtsposition behinderter Menschen dienenden Rechtsinstituts verfolgt zu werden (vgl. Internet: Crefeld, Fesel, Klie 2004).

Die Wahrung des Selbstbestimmungsrechtes ist ein wichtiges Prinzip des Betreuungsrechts. Die Wünsche des Betreuten sind maßgeblich, soweit dies seinem Wohl nicht widerspricht. Hierzu ist persönliche Betreuung erforderlich (BGB § 1901). „Anstelle der früher so vorrangig behandelten Vermögenssorge tritt nun“ - nach Einführung des neuen Betreuungsrechts - „die Sorge um das Wohl der Person in den Vordergrund - ihre Gesundheit, ihre private Sphäre des Wohnens und der Alltagsgestaltung, ihre Bedürfnisse nach persönlicher Entfaltung und nach Teilhabe am persönlichen Leben und zwar gemäß den Maßstäben ihrer persönlichen, biographisch gewachsenen Lebenswelt.“ (Brill/Crefeld/Lantzerath/Zander 2002, S. 19)

Damit ist die Sicherung höchstpersönlicher Grundrechte und die Sorge für das Wohl und das Leben der ihr anvertrauten Menschen eine der wichtigsten Aufgaben jedes Betreuers.

Voraussetzung für eine wirksame Hilfe und Orientierung an den persönlichen Bedürfnissen, Notlagen und Fähigkeiten des einzelnen Betreuten, ist das Vermögen des Betreuers die individuellen Bedürfnisse der Betreuten wahrzunehmen und deren Defizite und Probleme aufzufangen. Zu den Besonderheiten der Qualitätssicherung sozialer Unterstützungsleistungen gehört, dass aufgrund der begrenzten Objektivierbarkeit ihrer Erfolge die Entwicklung und Überwachung fachlicher Standards als Elemente von Struktur- und Prozessqualität eine besondere Bedeutung erhalten (Frenzke-Kulbach/Kulbach 1998).

Letztlich ist die Kontrolle und Aufsicht über eine so verantwortungsreiche Aufgabe wie die rechtliche Betreuung wie in vielen anderen beruflichen Bereichen (wie dem Gesundheitswesen, Bauwesen oder Rechtswesen) nur über eine Professionalisierung zu erreichen. Das aber setzt fachliche Qualifikationsstandards voraus (Crefeld/Fesel/Klie 2004).

Die Argumentation, dass das Betreuungsrecht den ehrenamtlich tätigen Betreuer als Regelfall ansieht, der eben über keine spezifische fachliche Qualifikation verfügen muss, übersieht dabei jedoch, dass auch in Bereichen ehrenamtlicher Tätigkeit fachliche Standards als notwendig gelten und ihre Geltung nicht im Widerspruch zur Mitwirkung ehrenamtlicher Helfer steht. Das gilt für die freiwillige Feuerwehr und die Telefonseelsorge, ebenso wie für die ehrenamtliche Jugendarbeit, Hospizarbeit oder ehrenamtliche Anleitungstätigkeit in Sportvereinen. Vermittels Anleitung in der Praxis -

aber auch durch Lehrgänge - werden fachliche Standards zur Orientierungshilfe für die ehrenamtlichen Mitarbeiter (Internet: vgl. Crefeld 2011).

Zusammenfassend ist also festzustellen, dass die Entwicklung qualitätssichernder Maßnahmen für die Betreuungsarbeit durch gesetzliche Regelungen sicherzustellen ist, und zwar ebenso zum Schutze der Betreuten, die vertrauenswürdig wirksamer Rechtsfürsorge bedürfen, als auch der zweckmäßigen und sparsamen Verwendung öffentlicher Mittel. Der Weg dahin erfordert als Maßnahme zur Strukturqualität gemeinsame Wissens- und Fähigkeitsbestände bei Berufsbetreuern.

Quellen:

BdB e.V. (Berufsverband der Berufsbetreuer/innen e.V.) (2003): Berufsbild für Berufsbetreuer. Verfügbar unter: http://www.bdb-ev.de/207_Berufliche_Grundlagen.php [aufgerufen am: 28.06.2012]

BRILL, KARL-ERNST / CREFELD, WOLF / LANTZERATH, GISELA / ZANDER, KARL-HEINZ (2002): Qualitätsanforderungen und Qualitätskontrolle im Betreuungswesen. Ein Diskussionsbeitrag des Vormundschaftsgerichtstag e.V. In: BtPRAX 1/2002, S. 19-22.

CREFELD, WOLF (2011): Herausforderung Inklusion: Betreuung weiterentwickeln. In: bdbaspekte Heft 88/11, S. 10-14.

CREFELD, WOLF (2011): Qualifizierung und Zulassung zum Betreuerberuf. Vertreter verschiedener Verbände des Betreuungswesens erörtern ein gemeinsames weiteres Vorgehen für die Regelung eines qualifizierten Berufsbildes. Bericht vom 12. Betreuungsgerichtstag im November 2010 in Brühl/Rheinland. Verfügbar unter: http://www.bgt-ev.de/fileadmin/Mediendatenbank/Tagungen/Bundes-BGT/12/Crefeld_Qualifizierung_und_Zulassung_Betreuerberuf_BtPrax5-04.pdf [aufgerufen am: 13.07.2012]

CREFELD, WOLF / FESEL, VERENA / KLIE, THOMAS (2004): Qualitätssicherung und Professionalisierung im Betreuungswesen. In: BtPRAX 5/2004. Verfügbar unter: http://www.bgt-ev.de/fileadmin/Mediendatenbank/Themen/Einzelbeitraege/Crefeld/Qualitaetssicherung_und_Professionalisierung_im_BetreuungswesenBtPRAX05-04.pdf [aufgerufen am: 29.06.2012]

DIEKMANN, ANDREA (2011): 20 Jahre Betreuungsrecht - Rückblick und Ausblick. In: BtPRAX 1/2012, S. 5-9.

FRENZKE-KULBACH, ANNETTE / KULBACH, RODERICH (1998): Qualitätssicherung in der Beratungsarbeit. In: Soziale Arbeit 6/1998, S. 195-200.

OBERLOSKAMP, HELGA / SCHMIDT-KODDENBERG, ANGELIKA / ZIERIS, ERNST (1992): Hauptamtliche Betreuer und Sachverständige. Ausbildungs- und Anforderungsprofil im neuen Betreuungsrecht. Köln: Bundesanzeiger.

PITSCHAS, RAINER (2001): Betreuung als Beruf. Professionalisierung der entgeltlichen Betreuung und Abschied von der Betreuungsverwaltung. In: BtPRAX 2/2001, S. 47-50.

Strukturmodell professionellen Handelns - am Beispiel der Hilfen zur Erziehung -

Sylvia Kroll

Im Alltag der Sozialen Arbeit stehen Professionelle immer wieder vor der Herausforderung ihr Handeln zu begründen nach dem Handlungsleitsatz: wissen warum ich was - wo - wann – wie etc. tue. Auf dem Weg einer solchen professionellen W-Logik sind für eine Antwort zumeist verschiedene Fach-Theorie-Perspektiven gleichzeitig zu berücksichtigen, gefordert ist ein multiperspektiv begründetes Handeln. Das Dilemma dabei ist, dass ein gleicher Prüfgegenstandes - beispielsweise Auswahl einer speziellen Erziehungshilfe - nicht selten bei den verschiedenen Fach-Theorie-Perspektiven zu unterschiedlichen Antworten führen kann und damit zu einem multidisziplinären oder auch ein **interperspektivischen** Dilemmata wie ein Dilemma zwischen sozialarbeiterischer, juristischer, psychologischer, medizinischer, anthropologischer und/oder anderer Perspektive. Ein solches Dilemma zeigt sich ebenso bei einem innerdisziplinären beziehungsweise **intraperspektivischen** Blick, wenn es darum geht, die Entscheidung theoretisch zu begründen anhand der in einer Fach-Theorie-Perspektive entwickelten vielfältigen Theorie- und Handlungskonzepte, ein Blick, der zu einem intraperspektivischen Dilemmata führen kann, wenn ausschließlich der „Schulen“-Blick zur Anwendung kommt. Die Ursache dafür ist zum einen zu sehen in den verschiedenen Theorien- und Handlungskonzeptgeleiteten Annahmen/Hypothesen, die für die Erklärung einer Lebens- / Problemsituation herangezogen werden, die aber auch konträr zueinander stehen können. Zum anderen kann die unterschiedliche Gewichtung bei der Auswahl eines konkreten Handlungsplans, einer speziellen Hilfe als Ursache herangezogen werden. So sind beispielsweise verschiedene Antworten möglich, wenn es darum geht, eine angemessene Hilfe zu finden sei es beispielsweise bei aggressiven oder vernachlässigenden Verhaltensweisen, bei Schulverweigerung oder Überforderung im Erziehungsalltag, bei psychisch erkrankten Eltern oder im Zuge einer Trennung/Scheidung. Für die Hilfeentscheidung und -gestaltung ist die Finanzsituation dabei nur eine von vielen Bedingungsmomenten.

Am Beispiel der Hilfen zur Erziehung soll anhand eines Schaubildes (vgl. Abbildung) dieser Gedankengang deutlich gemacht werden.

Professionelles sozialarbeiterisches Handeln speziell im Bereich der Hilfen zur Erziehung ist geleitet - unabhängig davon welche Fach-Theorie-Perspektive die Handlungsbestimmende ist - von der allgemeinen Zielorientierung: Entwicklung ermöglichen. Es geht dabei darum, jene Bedingungen zu finden und anzubieten, die es dem Klienten (Adressaten)/ der Klientin (Adressatin) ermöglicht, seinen/ ihren Entwicklungsweg zu einer „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ zu finden und gehen zu können (vgl. § 1 SGB VIII). Es geht darum für die Klienten (Adressaten) eine angemessene Entwicklungsorientierung zu ermöglichen.

Ohne im Einzelnen hier auf die rechtlichen Grundlagen im SGB VIII eingehen zu können – lassen sich im großen Feld der Hilfen zur Erziehung zwei elementare Handlungspositionen bestimmen: jene Position, wo über die Wahl der Hilfeform entschieden wird (Entscheidungsebene) und jene Handlungsposition, wo diese Hilfeform im Alltag zu gestalten ist (Gestaltungsebene). Bei der ersten wird vor allem das Jugendamt mit seinen Diensten, Aufgaben und Pflichten angesprochen und bei der zweiten die von verschiedenen Trägern angebotenen Hilfeformen.

Auch wenn der Handlungsfokus zwischen Entscheidungs- und Gestaltungsebene jeweils ein anderer ist, so haben trotzdem beide – wie oben beschrieben - das gleiche Handlungsziel, dem Menschen Entwicklungsorientierung ermöglichen. Im konkreten Alltagsgeschehen sind dabei verschiedene Fach-Theorie-Perspektiven gleichzeitig zu berücksichtigen, wie die:

- a) Entwicklungstheoretische,
- b) Handlungstheoretische und
- c) Rechts-, Verfahrens- und Organisationsspezifischen Perspektive.

Bei der **Entwicklungstheoretischen Perspektive** steht vor allem die Lebensentwicklung (1.) und die Gewichtung der Entwicklungsorientierung (2.) im Vordergrund. Für die Antwort werden verschiedene **Theoriemodelle** herangezogen wie Theorien zu Bindungsentwicklung oder zu Entwicklungskrisen und nicht zu unterschätzen auch das Erfahrungswissen. Es geht hierbei beispielsweise um die Anwendung der Erkenntnisse aus Entwicklungs- und Klinische Psychologie.

Die **Handlungstheoretische Perspektive** hat vor allem die Suche nach (3.) und Entscheidung für (4.) angemessene Hilfemaßnahmen zum Gegenstand und berücksichtigt dabei im Besonderen die **Handlungskonzepte** der Sozialen Arbeit wie Ressourcen- und Lebensweltorientierung, Netzwerkarbeit, Partizipation u.a.

Bei der **Rechts-, Verfahrens- und Organisationsspezifischen Perspektive** stehen vor allem die Machbarkeit und Praxis der Durchführung (Verfahrenshandeln) im Zentrum (4). Zwar sollten bei der Entscheidungswahl ebenso die Erkenntnisse aus der entwicklungs- und handlungstheoretischen Perspektive berücksichtigt werden, doch sind hier eher handlungsbestimmend die nicht selten in Ausführungsbestimmungen vorgegebenen **Verfahrensweisen** beispielsweise ein Landes- und/oder Institutionsspezifischer Handlungsleitfaden bei Vorliegen einer Kindeswohlgefährdung und die je Institutionsspezifischen **Organisationsstrukturen** wie beispielsweise beim Jugendamt das hierarchische Leitungsprinzip oder bei zu gestaltenden Hilfeformen die Trägerspezifischen Vorgaben.

Strukturmodell des Handelns

Entscheidung und Gestaltung (Auswahl) angemessener Hilfen

am Beispiel Hilfen zur Erziehung (HzE)

- Aufgabe und Funktion der Sozialen Arbeit im Bereich der HzE -



Strukturmodell Professionellen Handelns am Beispiel Hilfen zur Erziehung (HzE); Sylvia Kroll, 2018

Der erforderliche Entscheidungs- oder Gestaltungsprozess wird maßgeblich von der gestalteten Dynamik der Handelnden beeinflusst. Dabei ist es auch in der Theorie unmöglich davon auszugehen, dass es **die** einzige angemessene Entwicklungsorientierung für die Klienten (Adressaten) gibt. Professionelles Handeln ist – ausgehend von der Einmaligkeit des Menschen – immer ein hypothetisch geleitetes Geschehen in dem ständigen Bemühen, an die Wirklichkeit so nah wie möglich heranzukommen.

Es gibt kein Rezeptbuch für professionelle Entwicklungsbegleitung durch Erziehungshilfen, wohl aber die Erkenntnis, dass das Verstehen und Lösen von Entwicklungssituationen und -herausforderungen das *Erkennen* und das *Verstehen* von Entwicklungskontexten und -wirkzusammenhängen verlangen, auf deren Grundlage reflexiv gestaltete Erziehungshilfe gelingen kann. Um eine diesem Grundprinzip entsprechende Handlungskompetenz zu erreichen und anwenden zu können, wird von den Professionellen nicht nur umfangreiches Fach-theoretisches Wissen und Können und eine hohe Sensibilität für die konkret vorzufindende Situation verlangt, sondern auch Mut zum begründetem Entscheiden und Gestalten. Hierfür sind Kommunikationskompetenz und Empathie bedeutende Schlüsselqualifikationen. Aber es gilt ebenso dabei zu berücksichtigen, dass professionelles Handeln stets von den biographischen Erfahrungen, dem Menschenbild und der aktuellen Lebenslage des professionell Agierenden beeinflusst wird.

PROFESSIONELLES HANDELN - EIN STETS REFLEKTIERTES HANDELN.

Bertram, Birgit/ Kroll, Sylvia (2014): Leitfaden für die Fallanalyse 7. Revision. KHSB: Berlin In: Kroll, Sylvia: Fallbezogene Soziale Arbeit: Vom Fallverstehen zum Entscheiden und Handeln – Fallarbeit. FL-Reader 2014-2015, Schriftenreihe Studienschwerpunkt KHSB. Berlin, S 134-141

- Dewe, Bernd/ Ferchhoff, Wilfried/ Scherr, Albert/ Stüwe, Gerd (2011): Professionelles soziales Handeln: Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim
- Heiner, Maja (2004): Professionalität in der sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart
- JMK (2005): Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Jugendministerkonferenz. München
- Knuth, Nicole/ Koch, Josef (Hrsg.) (2010): Hilfen zur Erziehung in Europa: Entwicklungen, Trends und Innovationen. Walhalla Verlag: Frankfurt
- Kroll, Sylvia (2014): Erziehungshilfen damit Entwicklung (in der Familie) gelingt. Das Eine tun und das Andere nicht lassen: Berücksichtigung des multiperspektivischen und –disziplinären Blicks - Fünf Thesen: eine Einladung zur Diskussion. In: FL-Reader zu SSP-Familien- und Lebensformbezogene Soziale Arbeit - systemische und integrative Arbeit mit Familien, Kindern und Bezugspersonen - Wintersemester 2013-2014 - Sommersemester 2014: KHSB: Berlin, S. 73-81 abrufbar über <https://kidoks.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/295>

5. Kapitel: Ausblick

Auch wenn die für das SSP-FL Studienjahr 2017/2018 durchzuführende Reflexion am letzten Dienstag in der VI-Zeit noch bevor steht, ist es sicherlich nicht anmaßend, wenn wir schon heute – im Prozess der Zusammenstellung dieses Readers - als ein Ergebnis der Reflexion feststellen können, dass für alle Beteiligten dieser Studienschwerpunkt FL eine Lehr- und Lernphase darstellte, deren Ausgang ungewiss war. Da jedoch alle Beteiligten Mut zum Anfang hatten und sich mit Offenheit und Engagement auf das Kommende im steten Bemühen um kollegialen Diskurs einließen, war Erfolg zu erwarten.

Als Lehrende waren wir immer wieder gefordert, Theorie- (Wissen), Praxisanwendung und -herausforderung (Können) und professionelle Haltung (Habitus) durch inhaltliche und methodische Seminarangebote für alle Seminarbeteiligten zu ermöglichen und dabei sowohl die ausgesprochenen als auch die unausgesprochenen Erwartungen zu berücksichtigen. Dass hierbei sicherlich nicht alle Erwartungen erfüllt werden können – ist menschlich.

Jedoch sind wir davon überzeugt, dass wir gemeinsam in diesem Schwerpunktseminar dem Ziel des Studiums allgemein und im Besonderen, dem Verstehen und Gestalten einer Familienbezogenen Sozialen Arbeit ein großes Stück gerecht geworden sind und in diesem Bemühen auch im kommenden Jahr der Studienschwerpunkt `Familie- und Lebensformbezogene Soziale Arbeit` eine feste Säule im Studienprogramm der KHSB sein wird.

Zu Recht teilen wir der Praxis mit, sie können sich auf die angehenden Fachkräfte der Sozialen Arbeit aus diesem Studienschwerpunkt freuen. Es handelt sich um motivierte, theoretisch reflektierte und methodisch kreative Studierende, die die zwingend erforderliche enge Verzahnung von Theorie und Praxis mit Sicherheit auch in ihrer zukünftigen Berufstätigkeit mit Engagement und Kreativität fortsetzen und zur weiteren Professionalität der Sozialen Arbeit beitragen werden.

In diesem Sinne wünschen wir den Studierenden dieses Studienschwerpunktes nicht nur einen erfolgreichen Studienabschluss, sondern auch, dass sie sich in Zukunft dieses Theorie-Praxis Verständnis erhalten.

Mit besten Grüßen an Sie

Christian Freisen

Sylvia Kroll

Doreen Schrötter